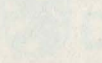


Rahmen richt linien

**Primarstufe
Sachunterricht
Aspekt
Gesellschaftslehre**

HE
(1979)



Hessische Kultusminister

Georg-Eckert-Institut BS78



1 200 142 2

Herausgeber: Der Hessische Kultusminister, Luisenplatz 10,
6200 Wiesbaden, Telefon 3680

Rahmenrichtlinien gemäß der achtzehnten Verordnung über Rahmenpläne
des Hessischen Kultusministers vom
2. September 1979 (Amtsblatt 1979, Nr. 10)

1. Auflage: Oktober 1979

Druck: Wiesbadener Graphische Betriebe GmbH, Wiesbaden,
über die Landesbeschaffungsstelle Hessen

Vertrieb: Verlag Moritz Diesterweg, Wächtersbacher Straße 89,
6000 Frankfurt am Main, Telefon 069/4208 10

Bestellungen über den Buchhandel oder direkt an den Verlag erbeten.

Rahmen richt linien

**Primarstufe
Sachunterricht
Aspekt
Gesellschaftslehre**



Der Hessische Kultusminister

Abkürzungen

Primarstufe	Pr
Sekundarstufe I	S I
Sekundarstufe II	S II
Deutsch	D
Neue Sprachen	NS
Englisch	NS/E
Französisch	NS/F
Russisch	NS/R
Latein	L
Griechisch	Gr
Gesellschaftslehre	GL
Sachunterricht	
– Aspekt Gesellschaftslehre –	SGL
Polytechnik/Arbeitslehre	Py
Mathematik	M
Physik	Ph
Biologie	B
Chemie	Ch
Sachunterricht	
– nat.-wiss.-techn. Aspekt –	SNT
Kunst/Visuelle Kommunikation	K
Musik	Mu
Sport	Sp
kath. Religion	R(k)
ev. Religion	R(ev)

Georg-Eckert-Institut -
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung
- BIBLIOTHEK -

94/1848

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
- Schulbuchbibliothek -

94/1848

Z-V HE
S-5 (1979)

Übersicht

	Seite
VORBEMERKUNGEN	7
A. ZIELSETZUNGEN	13
I. Allgemeine Erläuterungen	15
II. Allgemeine Ziele	16
III. Fertigkeiten, Fähigkeiten, Verhaltensweisen	18
IV. Hinweise zur Organisation des Unterrichts.	27
V. Erfahrungsbereiche und ihre Bedeutung für die praktische Unterrichtsarbeit	33
B. HANDREICHUNGEN FÜR DIE PRAKTISCHE UNTERRICHTS- ARBEIT.	37
I. Erfahrungsbereich: Spielen – Freizeit	39
a) Allgemeine Erläuterungen	39
b) Problemschwerpunkte	41
1. Spielen, entdecken, gestalten	41
2. Spielregeln	44
3. Freizeitangebote	45
c) Lernziele	48
d) Anregungen und Vorschläge zur Entwicklung von Lerneinheiten	49
1. Erfahrungssituationen.	49
2. Unterrichtsvorhaben	50
3. Beispiele	50
■ Ferien, – ist das langweilig?	50
■ Planung eines Wandertages	51
■ Ein aktueller, öffentlich verhandelter Fall	52
■ Spielen und Freizeit – früher und heute	53
■ Fremdenverkehrswerbung	54

	Seite
II. Erfahrungsbereich: Zur Schule gehen – Lernen	55
a) Allgemeine Erläuterungen	55
b) Problemschwerpunkte	56
1. Beziehungen zwischen Kindern	56
2. Beziehungen von Kindern zu Erwachsenen und zur Institution Schule	59
3. Entwicklung von Leistungsfähigkeit	60
c) Lernziele	64
d) Anregungen und Vorschläge zur Entwicklung von Lerneinheiten	65
1. Erfahrungssituationen	65
2. Unterrichtsvorhaben	66
3. Beispiele	66
■ Ich bin fünf/sechs Jahre alt	66
■ Zusammenleben in der Schule	69
□ Konfliktsituationen	69
□ Verständigungsprobleme	70
□ Ordnungen und Regelungen	72
■ Projektvorschlag: Was man über die Schule wissen sollte (Hilfen für Schulanfänger erarbeitet mit einem 3. Schuljahr)	72
 III. Erfahrungsbereich: Etwas herstellen/Geld verdienen – Arbeiten	 77
a) Allgemeine Erläuterungen	77
b) Problemschwerpunkte	78
1. Wie und wozu Menschen arbeiten	78
2. Eine der Bedingungen, unter denen Menschen arbeiten: Arbeitsteilung	80
3. Arbeitsmöglichkeiten in einer Region	81
c) Lernziele	83
d) Anregungen und Vorschläge zur Entwicklung von Lerneinheiten	83
1. Erfahrungssituationen	83
2. Unterrichtsvorhaben	84
3. Beispiele	85
■ Arbeitsteilige Produktion	85
■ Erkundungen und Befragungen	86
□ Arbeitsplatz Schule	87
□ Erkundung einer Baustelle	87
■ Vermittlung mit Hilfe von Medien	88
■ Wo und was die meisten Menschen in unserem Dorf (unserer Stadt/unserem Stadtteil) arbeiten	89
 IV. Erfahrungsbereich: Zuhause sein – Wohnen	 91
a) Allgemeine Erläuterungen	91
b) Problemschwerpunkte	92
1. Räume – wie sie sind und wie man sie nutzen und gestalten kann	93
2. Beziehungen und Regelungen im Zusammenleben der Menschen	95
3. Wie Menschen in einer Region wohnen und leben	98

	Seite
c) Lernziele	99
d) Anregungen und Vorschläge zur Entwicklung von Lerneinheiten	100
1. Erfahrungssituationen.	100
2. Unterrichtsvorhaben	101
3. Beispiele	102
■ Schulfrühstück „wie zu Hause“!.	102
■ Umzug in eine neue Wohnung.	103
■ Familie F. sucht eine Wohnung	104
■ Wohnprobleme in der Region	105
V. Erfahrungsbereich: Tauschen, leihen, schenken, kaufen – Konsumieren	107
a) Allgemeine Erläuterungen	107
b) Problemschwerpunkte	108
1. Eigentum und Besitz	108
2. Bedürfnisbefriedigung durch Konsum	111
3. Neue Güter – neue Bedürfnisse.	114
4. Umweltbelastung durch Konsum	115
c) Lernziele	117
d) Anregungen und Vorschläge zur Entwicklung von Lerneinheiten	117
1. Erfahrungssituationen.	117
2. Unterrichtsvorhaben	118
3. Beispiele	119
■ Aktuelle Anlässe	119
■ Streusalz oder Sand?	120
■ Werbung	121
■ Preisbildung	122
Hinweise für Lehrer mit speziellen Interessen	124
Elternarbeit.	124
Geographie	124
Geschichte.	125
Gesundheitserziehung.	126
Hauswirtschaft/Nadearbeit/Textiles Werken.	126
Kunst/Visuelle Kommunikation.	126
Sexualerziehung	127
Technik, Technisches Werken	127
Verkehrserziehung	127

Vorbemerkung

Im Verlauf der Diskussion um eine Neukonzeption der Primarstufe wurden Heimatkunde und Gesamtunterricht, Zentrum des aus der Reformpädagogik überkommenen Grundschulunterrichts, in Frage gestellt. In der Kritik an Zielen, Prinzipien und Formen dieses Unterrichts besteht weitgehend Übereinstimmung. Danach sind Heimatkunde und Gesamtunterricht im Hinblick auf die Anforderungen, die heute an die Primarstufe unter gewandelten gesellschaftlichen Erfordernissen und neuen Lernbedürfnissen der Schüler gestellt werden, nicht mehr genügend wandlungsfähig. Die starre Orientierung an der räumlichen Umwelt gab geographischen Inhalten eine fast ausschließliche und zentrale Stellung im Unterricht. Das Anordnungsprinzip der konzentrischen Kreise, mit dessen Hilfe dem Schüler von seiner Lebenswelt ausgehend in immer weiteren Kreisen Realität erschlossen werden sollte, erwies sich nach lernpsychologischen Erkenntnissen als wenig effektiv. Der Katalog der Inhalte und damit die Wissensvermittlung waren für den Unterricht bestimmend. Dies ließ weitgehend nur imitatives und rezeptives Lernen zu.

Die Auswahl von zu komplexen Wirklichkeitsausschnitten und Sachverhalten und ihre oberflächliche und vordergründige Bearbeitung führte bei Grundschulern zu falschen Vorstellungen über Sachzusammenhänge. Verniedlichung, sachlich falsche Personifizierung und beseelendes Deuten verstärkten diese Tendenz.

Es wurde in der kritischen Auseinandersetzung mit Heimatkunde und Gesamtunterricht jedoch auch deutlich, daß aus der Überlieferung der Reformpädagogik der erlebnisbezogene Zugang des Kindes zu den Gegenständen des Unterrichts und der unmittelbar handelnde Umgang – wenn auch in anderer Qualität – nicht aufgehoben werden sollte.

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der kritischen Betrachtung von Heimatkunde und Gesamtunterricht zeichnet sich im Hinblick auf die Neukonzeption des zentralen Unterrichtsfeldes der Primarstufe noch keine abschließende und allgemein gesicherte Vorstellung ab. Sachunterricht ist zu einem weiten Feld für inhaltliche und unterrichtsorganisatorische Versuche geworden, in denen sich Tendenzen einer akzeptablen Entwicklung zeigen, jedoch auch Umwege und Gefahren einer Neuordnung sichtbar werden.

Der Sachunterricht sollte dem Interesse des Kindes an Natur und Technik stärker Rechnung tragen sowie von Grundproblemen der gesellschaftlichen Wirklichkeit und den sozialen Fragen des Kindes ausgehend in größerem Maße als bisher die Auswirkungen früher Lernprozesse auf späteres politisches Verhalten berücksichtigen.

Durch die stärkere Strukturierung des Sachunterrichts auf wissenschaftliche Disziplinen hin steht er jedoch in der *Gefahr einer zu starken Verfachlichung*. Manche Unterrichtsmaterialien, die in den letzten Jahren im Grundschulunterricht erprobt wurden, geben Anlaß dazu, vor einer unreflektierten Vorverlegung des Fachunterrichts der Sekundarstufe zu warnen. Unterstützt wird diese Tendenz zur Verfachlichung durch ein falsches Verständnis der Forderung

nach „Wissenschaftsorientierung“ des Sachunterrichts. Die Zielsetzung der Wissenschaftsorientierung wird durch Verfachlichung nicht erreicht, da die Situation des Lernenden unberücksichtigt bleibt.

Es muß untersucht werden, inwieweit Wissenschaftsorientierung dem übergeordneten Ziel der Chancengleichheit und der kompensatorischen Erziehung entspricht oder zuwiderläuft. Wenn nämlich ein Unterricht konzipiert wird, der durch ein logisch darlegendes Verfahren die produktiven Sprach- und Denkkräfte des Kindes mit dem vermeintlichen Anspruch auf Fachgerechtigkeit gängelt, werden eben diese Fähigkeiten des Kindes weder unterstützt noch gefordert, sondern zurückgedrängt und zum Erliegen gebracht. Legt Sachunterricht die Schüler von vornherein auf von der Wissenschaft vorgegebene Erkenntnisse und optimale Verfahren fest, wird soziokulturelle Determination nicht aufgehoben, sondern vertieft und verstärkt.

Wird Wissenschaftsorientierung jedoch als Methodenorientierung verstanden, so ist sie vor allem auf die Lernprozesse zu beziehen, mit denen im Schulunterricht Verhaltensweisen und Fähigkeiten erworben werden, die den Schüler in seiner Initiative zum Lernen bestärken. Diese Verhaltensweisen und Fähigkeiten sind an grundlegenden Methoden, wie sie für die wissenschaftliche Forschungshaltung bestimmend sind, zu orientieren. Solche Lernprozesse, die Erfahrungslernen ermöglichen, sind jedoch nur dann zu organisieren, wenn sie von Lernsituationen ausgehen, die kognitive, affektiv-emotionale und soziale Kräfte des Schülers herausfordern und einen großen Spielraum zum individuellen und gemeinsamen Entdecken, Problemlösen, Untersuchen, Erkunden und Entscheiden eröffnen.

Diese Lernsituationen können nicht unmittelbar aus fachlichen Strukturen abgeleitet werden. Sie müssen an Realsituationen aus dem Erfahrungsbereich des Kindes anknüpfen und wieder in sie einmünden. Ausgangspunkt für die Lernprozesse im Sachunterricht müssen die nach sozialer Herkunft verschiedenen erlernten Verhaltensweisen der Schüler und Schülergruppen sein. Das hat gerade auch für die Sprachförderung im Sachunterricht grundlegende Bedeutung.

Sprachfähigkeit entwickelt sich in solchen Lernsituationen, die vielfältige Formen der Kommunikation herausfordern und dabei die Individualität des Schülers und seine bisherigen Erfahrungen akzeptieren, die aus vorausgegangenen, außerschulischen Lernprozessen stammen.

Jedes Kind muß seine Erfahrungen äußern und anderen mitteilen, darstellen und erläutern können. Das Denken und Begreifen im sachunterrichtlichen Lernprozeß soll zuerst in Umgangssprache ausgedrückt werden. Sehr behutsam kann zur Umgangssprache die Fachsprache hinzutreten.

In solcher Weise können alle Schüler trotz verschiedener sozialer Voraussetzungen in den Lernsituationen ein produktives Problemlöseverhalten entwickeln.

Die Neukonzeption des Lernbereichs Sachunterricht ist nicht abgeschlossen, sondern steht erst am Anfang. Das zeigen die außerordentlich umfangreiche Literatur bzw. die zahlreichen Erfahrungsberichte zum Sachunterricht seit

Mitte der sechziger Jahre; dies zeigen ebenfalls die Lehrpläne der Bundesländer und sonstige curriculare Entwürfe im In- und Ausland.

Dies gilt auch für die spezifische Zielsetzung der Rahmenrichtlinien Sachunterricht, Erweiterung von Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit des Kindes über erfahrungs- und problemorientiertes Lernen, ausgleichende Erziehung und Methodenorientierung zu erreichen.

Deshalb erscheint es erforderlich, daß vielfältige und breitgestreute Erprobungen sowie wissenschaftliche Untersuchungen im Bereich der Unterrichtsforschung eingeleitet werden. Sie sollten stets von der derzeitigen Schulwirklichkeit ausgehen und die Veränderung der Lehrerrolle mit einbeziehen.

Für die Weiterentwicklung des Sachunterrichts wird nicht zuletzt eine Neuorientierung der Grundschullehrerausbildung ausschlaggebend sein. Sie sollte praxisorientiert sein und unter Einbeziehung der Unterrichtsforschung in die fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Problemstellungen des Lernbereichs Sachunterricht einführen.

Der Lernbereich Sachunterricht ist in einen naturwissenschaftlich-technischen Aspekt und einen Aspekt Gesellschaftslehre gegliedert. Für beide Aspekte sollen zunehmend fächerintegrierende Prinzipien gelten.

Die Rahmenrichtlinien kennzeichnen in dieser Form das zur Zeit Leistbare im fortdauernden Weiterentwicklungsprozeß des Grundschulcurriculum und geben hierfür Orientierungsbasis und Zielrichtung an. Für einen Unterricht im Sinne der Rahmenrichtlinien gibt es in den Grundschulen Hessens bereits eine Erfahrungsbasis.

Sachunterricht, naturwissenschaftlich-technischer Aspekt

In den Rahmenrichtlinien für den naturwissenschaftlich-technischen Aspekt werden *allgemeine Lernziele – methodenorientierte Verhaltensweisen* – formuliert und den Lerneinheiten katalogartig vorangestellt.

Dabei handelt es sich um grundlegende kognitive Verhaltensweisen des Erfahrens, Erkennens und Bewirkens. Sie müssen im Verlauf der Grundschulzeit entwickelt werden (Grundqualifikationen) und bilden somit die Basis des erst später anzusetzenden systematischen und fachspezifischen Lernens.

Ebenso bieten die Rahmenrichtlinien Kriterien für die Auswahl von Lernsituationen an und geben Empfehlungen für ihre Planung und Organisation (SNT, S.13–15). Anhand der vorgeschlagenen Lernsituationen (SNT, ab S.38) wird deutlich, wie ausgewählte Lernsituationen den Ablauf von Lernprozessen im Sachunterricht beeinflussen.

Die Lerneinheiten stellen im einzelnen Beispiele für Unterrichtsplanung und -organisation und insgesamt ein Auswahlangebot dar; andere, ergänzende Lerneinheiten sind nicht ausgeschlossen, sofern sie unter den gleichen Zielsetzungen geplant und verwirklicht werden.

Mit Blick auf die primär motivierende Funktion des Sachunterrichts in der Grundschule, der Interessen und Lernbedürfnisse der Schüler stets einbezieht

und erfahrungs- bzw. handlungsorientiert geplant werden soll, sind lerngruppenspezifische Angleichungen der Lerneinheiten grundsätzlich erforderlich. Darüber hinaus sollte sich jeder Lehrer, wenn er eine Lerneinheit für den Sachunterricht auswählt und vorplant, einen Überblick darüber verschaffen, ob er bei den Schülern die Lernvoraussetzungen für diese Lerneinheit vorfindet oder ob er sie ganz oder teilweise noch schaffen muß.

Die für einzelne Lerneinheiten bedeutsamen methodenorientierten Verhaltensweisen sind dort als relativ offene Lernziele ausformuliert und bestehen aus einem verhaltensorientierten und einem inhaltlichen Teil; sie sind situationsbezogen und zugleich fachlich akzentuiert.

In einigen Beispielen wird jedoch bereits eine Integration unterschiedlicher fachlicher Aspekte auf Lernsituationsebene versucht (z.B. „Tasten, Sehen, Hören, Riechen und Schmecken“; „Wie sich Menschen bewegen“).

Sachunterricht, Aspekt Gesellschaftslehre

In dem Aspekt Gesellschaftslehre ist eine Integration verschiedener Fachaspekte in größerem Maße gelungen, weil die Lernzielformulierungen von relevanten gesellschaftlichen Problemfeldern her vorgenommen werden konnten.

Den methodenorientierten Verhaltensweisen im naturwissenschaftlich-technischen Aspekt entsprechen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die situationsbezogen eine sozialwissenschaftlich orientierte Klärung kindlicher Probleme und Fragen ermöglicht. Im Teil B werden Bereiche beschrieben, in denen Kinder Strukturen und Probleme unserer Gesellschaft erfahren bzw. erfahren können. Zu diesen Erfahrungsbereichen werden jeweils Lernziele, Erfahrungssituationen und Unterrichtsvorschläge angeboten und an ausgewählten Beispielen näher erläutert. Sie sollen als Material und Anregung für die in jedem Fall notwendige lerngruppenspezifische Entwicklung von Lerneinheiten dienen.

Die Ablösung des Gesamtunterrichts durch eine Lernbereichsgliederung wird es in Zukunft immer notwendiger machen, daß der Grundschullehrer sich zwei oder drei Lernbereichen zuwendet. Neben den Lernbereichslehrern für einen oder beide Aspekte des Sachunterrichts werden auch die musisch-technischen Fachlehrer am Sachunterricht beteiligt sein. Von den Richtlinien ausgehend, muß in jeder Schule die Fachkonferenz für den Sachunterricht die einzelnen Lerneinheiten für die Schule oder die Jahrgangsstufe auswählen, planen, durchführen und überprüfen.

Als allgemeine Richtwerte können für ein Rahmenthema im ersten Schuljahr etwa 4, für eine Lerneinheit vom zweiten Schuljahr an etwa 5 Unterrichtsstunden angenommen werden.

Im 3. und 4. Schuljahr können und sollten zunehmend auch zeitlich umfangreichere Unterrichtsvorhaben (Erkundungen, Arbeitsvorhaben, Fallanalysen und Vorformen von Projekten) durchgeführt werden.

Bei einer Weiterentwicklung der Rahmenrichtlinien Sachunterricht wird es darauf ankommen, Unterrichtsmaterialien zu erarbeiten und zu erproben. Darüber hinaus sollten zunehmend solche Lernsituationen aufgefunden und ausgewählt werden, die eine Integration verschiedener fachlicher Aspekte ermöglichen.

Diese Lernsituationen müssen im Hinblick auf ihre unterrichtsbedeutsame und lernpsychologisch vertretbare Komplexität hin überprüft, praktisch erprobt und wissenschaftlich untersucht werden.

Feststellung und Beurteilung von Lernfortschritten und -ergebnissen

Ein besonderes Problem ist die Feststellung und Beurteilung von Lernfortschritten und -ergebnissen im Sachunterricht der Grundschule. Grundsätzlich sollen die Schüler bereits in der Grundschule zur Selbsteinschätzung und -beurteilung ihrer Lernfortschritte angeleitet werden.

Gleichwohl bleibt es Aufgabe des Lehrers, die Fortschritte und Ergebnisse des Lernens stetig zu überprüfen, und zwar nicht nur nach Abschluß einer Lerneinheit, sondern bereits dann, wenn Teilergebnisse erreicht worden sind.

Solche Lernergebnis- und -fortschrittsfeststellungen dürfen insbesondere in der Grundschule niemals Selbstzweck werden; sie müssen vielmehr die Funktionen von *Bestätigung*, *Ermutigung*, *Hilfe* und *Korrektur* für den Schüler erhalten.

Jeder Lehrer sollte aus ihnen entnehmen können, wie er den Unterricht weiterführen kann und wem er spezifische Hilfen geben muß.

Lernergebnisse lassen sich auf folgende Weisen ermitteln:

- die Schüler führen praktische Handlungen aus und werden dabei beobachtet (Versuche, Beobachtungen, Vergleiche, Konstruktionen, Zeichnungen, Befragungen, Beschaffung von Informationen);
- die Schüler stellen Aufgabenlösungen mündlich, schriftlich, grafisch oder szenisch dar;
- Aufgabenlösungen bzw. Aufgabenstellungen werden mit einzelnen Schülern oder Schülergruppen im Gespräch erörtert;
- die Schüler lösen insbesondere Aufgaben, welche die Anwendung von Lernergebnissen in ähnlichen oder neuen Situationen erfordern.

Einer Beurteilung sollten in jedem Fall verschiedene Formen der Lernerfolgskontrolle zugrundegelegt werden. Wenn dazu schriftliche Arbeiten notwendig sind, sollten parallel zum Unterricht informelle Tests entwickelt werden, die sich auf die konkreten Lernziele und -ergebnisse der Unterrichtseinheit beziehen.

Außer Einzelleistungen sollten auch kooperative Leistungen in die Beurteilungen eingehen.

Den Schülern müssen alle Beurteilungen von Lernergebnissen erläutert bzw. begründet werden, damit sie erkennen, wie sie ihre Lernergebnisse verbessern können.

Alle Möglichkeiten einer Selbstüberprüfung der Lernfortschritte und -ergebnisse durch die Schüler sind zu nutzen. Sie sind einer Fremdbeurteilung stets vorzuziehen.

Die Unzulänglichkeit der traditionellen Notengebung hinsichtlich der oben genannten Funktionen ist erwiesen. Deshalb sollte zunehmend von der Möglichkeit Gebrauch gemacht werden, Noten (Ziffern) durch differenziertere und gutachtenähnliche Aussagen über Interessen und Neigungen hinsichtlich bestimmter Lernanlässe, zu Lernergebnissen und ihren Verbesserungsmöglichkeiten zu ersetzen.

Solange die bisher übliche Notenskala von 1 bis 6 noch nicht aufgegeben werden kann, sollten ähnlich wie im 1. Schuljahr auch im 2. Schuljahr „Bemerkungen“ die Noten ersetzen, im 3. und 4. Schuljahr hingegen ergänzen.

Teil A

Zielsetzungen

I. Allgemeine Erläuterungen

Der Sachunterricht – Aspekt Gesellschaftslehre soll einen Beitrag dazu leisten, die Schüler auf das Handeln in ihrer sich wandelnden sozialen Umwelt vorzubereiten. Den spezifischen Lernmöglichkeiten von Grundschulern entsprechend kann sich ein solcher Lernprozeß nicht ausschließlich auf einer verbal-kognitiven Ebene vollziehen. Vielmehr ist es notwendig, daß die Kinder sich konkret handelnd mit Dingen und mit den Beziehungen zwischen Menschen auseinandersetzen. Dieses Lernen soll zur Erschließung von Aspekten der Lebenswirklichkeit führen mit dem Ziel, die Schüler zu Mitarbeit, kritischer Stellungnahme und sozialer Initiative zu befähigen (vgl. die Differenzierung S. 16/17).

Diese allgemeinen Zielsetzungen sind nicht als Beschreibung des Verhaltens zu verstehen, das bereits am Ende der Grundschulzeit beherrscht werden kann und muß. Es geht vielmehr darum, kontinuierliche Lernprozesse sicherzustellen. **Die allgemeinen Ziele haben dabei eine Kompaßfunktion.** Sie dienen der Orientierung bei der Auswahl und Anordnung von Lerngegenständen und müssen sich jeweils konkretisieren an Situationen, die der Entwicklung und den Erfahrungen der Kinder entsprechen.

Dabei sind im Lernprozeß der Kinder Denken und Handeln, Kennenlernen und Befragen, Mitmachen und Initiative-entwickeln nicht voneinander zu trennen, sondern erweisen ihre Bedeutung für das kindliche Lernen jeweils in der konkreten Situation. Deshalb müssen in diesen Richtlinien **zwei Dimensionen des Lernens** in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit berücksichtigt werden:

- Der Sachunterricht – Aspekt Gesellschaftslehre muß der **Orientierung** dienen, d.h. er muß Erfahrungen der Kinder bewußt und begreifbar machen.
- Der Sachunterricht – Aspekt Gesellschaftslehre muß dem **sozialen Lernen** dienen, d.h. er muß helfen, die Persönlichkeitsentfaltung des einzelnen durch Förderung sozialer Beziehungen zu unterstützen und weiterzuentwickeln.

Der Sachunterricht – Aspekt Gesellschaftslehre kann sich also nicht auf die Forderung und Förderung intellektueller Leistungen beschränken, sondern muß die subjektive Befindlichkeit der Schüler, ihre Gefühle und ihr soziales Verhalten in das Lernen einbeziehen. Die vorliegenden Rahmenrichtlinien stehen damit vor einer besonderen Situation: Sie können sich nicht darauf beschränken, lernbereichsspezifische Erkenntnisziele auszuweisen, sondern

müssen darüber hinaus Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen benennen, die für den gesamten Lern- und Erziehungsprozeß in der Grundschule wichtig sind. Entsprechend sind die nachfolgend genannten allgemeinen Ziele zum großen Teil lernbereichsübergreifend, während im Teil B schwerpunktmäßig lernbereichsspezifische Erkenntnis- und Handlungsziele ausgewiesen werden. Dieses Vorgehen erscheint notwendig und sinnvoll, weil im Sachunterricht – Aspekt Gesellschaftslehre Lerngegenstand und Formen des Lernens sowie die Anwendung des Gelernten nur in enger wechselseitiger Abhängigkeit wirksam werden können.

Besonders wichtig und allen allgemeinen Zielen immanent ist dabei die historische Dimension menschlichen Zusammenlebens, d.h. Lebenswirklichkeit kann adäquat nur erschlossen werden, wenn die Schüler lernen, vorhandene Erscheinungen und Zustände auf ihre Entstehung hin zu befragen. Im weitesten Sinne geht es dabei um die Anbahnung der Erkenntnis, daß soziales Verhalten und gesellschaftliche Tatbestände von der Entwicklung unserer Lebensbedingungen (z.B. geographischer, technischer Art) bestimmt sind und daß z.B. bei Weiterentwicklung von Wissenschaft und Technik und bei Entscheidungen für neue Regelungen jeweilige Veränderungen auf Bestehendem aufbauen. Für Grundschüler ist dabei besonders wichtig zu erkennen, daß das, was früher war, nur vermittelt (durch Erinnerung, Berichte, Gegenstände) erfahrbar ist.

II. Allgemeine Ziele

Sensibilität gegenüber sozialen Beziehungen

- Sensibilität gegenüber sozialen Beziehungen setzt voraus, daß die Schüler lernen, **nach** historischen, geographischen, ökonomischen u.a. **Ursachen und deren Auswirkungen auf die Lebensbedingungen zu fragen**.
- Dazu muß schrittweise die Fähigkeit entwickelt werden, **Motive und Interessen** bei sich selbst und anderen **zu erkennen**, durch die das jeweilige Handeln oder die jeweilige Regelung bestimmt werden.
- Außerdem muß die Fähigkeit und Bereitschaft, **Wünsche, Interessen, Meinungen und Gefühle** zu benennen und zu **begründen**, gefördert und unterstützt werden.

Kontaktfähigkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit

- Es muß schrittweise die **Fähigkeit zur Kooperation** entwickelt werden, d.h. die Fähigkeit, in Zusammenarbeit mit anderen solche gemeinsamen

Ziele anzustreben, die mit Hilfe von Gründen und Gegengründen legitimiert werden können, sowie den individuellen Spielraum zugunsten begründeter Gruppenziele einzuschränken.

- Außerdem ist die **Fähigkeit zur Solidarität** zu unterstützen und zu fördern, d.h. die Schüler sollen lernen, sich die Probleme anderer zu eigen zu machen, nach Prüfung der Argumente die begründeten Meinungen und Forderungen anderer zu unterstützen und zu vertreten sowie gemeinsam nach Lösungen für Konflikte zu suchen mit dem Ziel, entsprechende Handlungsformen zu erschließen.
- Darüber hinaus muß die Fähigkeit zur **Interessenvertretung** vorbereitet bzw. schrittweise aufgebaut werden, d.h. die Schüler sollen lernen, verschiedene Interessen festzustellen und zu vergleichen, die Berechtigung begründeter Interessenstandpunkte zu respektieren und nach Kompromissen zu suchen.

Soziale Initiative

- Als Teilelement verantwortungsbewußten politischen Handelns müssen **Wahl- und Entscheidungsfähigkeit** angesehen werden. Es ist daher notwendig, diese Fähigkeiten in konkreten Situationen schrittweise vorzubereiten. Dazu ist es wichtig, die Erkenntnisse sozialer Zusammenhänge anzubahnen und die Bereitschaft zu entwickeln, auf der Grundlage aller wichtigen und zugänglichen Informationen einen Standpunkt zu gewinnen sowie den Maßstab für die eigenen Entscheidungen kritisch zu überprüfen. Das kann ggf. zu einer Revision des eigenen Standpunktes führen.
- Dazu bedarf es zunächst der Bereitschaft, **vorhandene Realitäten festzustellen und vorhandene Möglichkeiten zu nutzen.**
- Weiterhin muß die Fähigkeit entwickelt werden, **individuelle und Gruppeninteressen** gegenüber anderen argumentativ **zu vertreten und** mit demokratisch legitimierten Mitteln **durchzusetzen.** Auf dieser Grundlage kann und soll zugleich engagiertes soziales und politisches Verhalten vorbereitet werden.
- Außerdem muß **Offenheit für neue Lösungen** entwickelt werden, d.h. in einer angstfreien und anregenden Lernatmosphäre sollen die Schüler ermuntert werden, neue angemessene alternative Lösungen zu finden und zu erproben.

III. Fertigkeiten, Fähigkeiten, Verhaltensweisen

Die Fähigkeit zu bewußtem Lernen muß vom ersten Schultag an durch Förderung der Eigentätigkeit des Kindes und der selbständigen Zusammenarbeit mit anderen schrittweise entwickelt werden. Die dazu wichtigen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen sind zugleich eine altersspezifische Konkretisierung der allgemeinen Lernziele im instrumentellen Bereich.

Weder nach **Umfang** noch nach Zuordnung der genannten Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu Schuljahren ist die anschließend wiedergegebene Zusammenstellung als abgeschlossen anzusehen. So kommt z. B. dem Spiel für das Lernen in dieser Altersstufe eine besondere Bedeutung zu, ohne daß in dem folgenden Katalog der Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen (Katalog instrumenteller Lernziele S. 19ff.) näher darauf eingegangen wird. Der Katalog soll vielmehr dazu anregen, die Anfänge von Lernprozessen aufzufinden und diese Lernprozesse dann kontinuierlich zu vertiefen und auszudifferenzieren, d.h. die Zusammenstellung muß in der praktischen Arbeit überprüft und ergänzt werden.

Der **Zeitpunkt**, an dem begonnen wird, diese Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen im Unterricht systematisch zu pflegen, kann durch Richtlinien nicht bzw. nur annähernd definiert werden, da er von den konkreten Lernvoraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe abhängig ist. So sind z. B. viele der nachfolgend aufgeführten instrumentellen Lernziele abhängig vom Grad der Beherrschung der Kulturtechniken (vor allem Lesen, Schreiben, Umgang mit Zahlen). Gerade für den Bereich der Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen ist es daher wichtig, daß die Schüler nicht gezwungen werden, gleichzeitig und gleichschrittig zu lernen, sondern daß ihnen die Möglichkeit geboten wird, je nach Lernvoraussetzung und Lerntempo unterschiedlich zu arbeiten. So könnte z. B. die Fähigkeit, eine Geschichte von einer Darstellungsform in eine andere zu übertragen, so praktiziert werden, daß einige Kinder die Geschichte illustrieren, andere ein Rollenspiel entwickeln und wieder andere üben, die Geschichte mit verteilten Rollen vorzulesen.

Es muß berücksichtigt werden, daß die Trennung in Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen und die Trennung in „Umgang mit anderen“, „Ordnen, Sammeln und Weitergeben von Informationen“ und „Problemlösen und kritisches Denken“ ausschließlich gewählt wurde, um eine vereinfachte, durchschaubare Darstellungsform zu gewinnen. Es muß mit vielfachen Überschneidungen gerechnet werden. In der Realität läßt sich eine solch klare Unterscheidung kaum auffinden.

Außerdem ist zu bedenken, daß die allgemeinen Lernziele zum Teil sehr komplexe Handlungsperspektiven ansprechen, die sich nicht bzw. nur in geringem Umfang in instrumentelle Einzelziele umformulieren lassen. So werden z. B. mehrere der hier genannten Fertigkeiten, Fähigkeiten und

Verhaltensweisen gleichzeitig wichtig, wenn in einer Situation Interessen vertreten werden sollen.

Es ist daher in jedem Fall wichtig, daß die **Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen** nicht um ihrer selbst willen eingeübt, sondern **immer im Zusammenhang mit konkreten Problemlösungsprozessen** aufgebaut werden (vgl. die Hinweise zu den methodenorientierten Verhaltensweisen, Pr-SNT 76, S. 8).

Es läßt sich daher nicht rechtfertigen, das Einüben von Fertigkeiten und das Anwenden beim Problemlösen als zeitliches Nacheinander zu interpretieren. Vielmehr soll den Schülern im Handeln einsichtig werden, welche Fertigkeiten und Verhaltensweisen sie zur Problemlösung benötigen. Insofern dienen alle nachfolgend genannten Beispiele nur als Hinweis auf mögliche Konkretisierungen und müssen entsprechend den vorhandenen Lernbedingungen interpretiert werden. So läßt sich z.B. der Umgang mit Modellen nicht nur mit Hilfe eines Sandkastens, sondern auch mit Hilfe anderer Arbeitsmittel (Knet, Pappe, Schachteln, Styropor, Holz, ...) praktizieren, d.h. auch in Schulen, in denen nicht alle hier genannten Arbeitsmittel vorhanden sind, lassen sich die nachfolgend genannten Ziele verwirklichen.

Durch **Kontakte und Absprachen mit den Lehrern der weiterführenden Schulen** und durch intensive Information über die Schwerpunkte des Lernens in den vier Grundschuljahren sowie über den erreichten Leistungsstand sollte die Kontinuität der Lernprozesse über die Grundschule hinaus sichergestellt werden.

Katalog instrumenteller Lernziele

Fertigkeiten, Fähigkeiten, Verhaltensweisen	Hinweise
------------------------------------------------	----------

Es wird noch einmal darauf hingewiesen, daß die Zuordnung zu Altersstufen lediglich dazu dient, Anfänge von Lernprozessen aufzufinden. Jede Lernsituation muß auf die in ihr umsetzbaren Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen untersucht werden. Dies bedeutet, daß – immer wiederkehrend – die gewonnenen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen in verschiedenen Lernsituationen angewandt und damit für den Schüler besser verfügbar werden (vgl. auch Pr-SNT, S.8).

Umgang mit anderen

● ab 1. Schuljahr

In Gruppen spielen und arbeiten

Fortführung und Weiterentwicklung der Spielgruppenerfahrung aus dem Kindergarten

Pr-SGL 79

Um Hilfe, Rat, Information nachfragen, Fragen formulieren

Sich im Raum, im Schulhaus zu-rechtfinden

z.B.: vom eigenen Klassenraum zur Toilette, zur Turnhalle, ...

Für sich selbst sprechen können

z.B.: „Ich konnte die Hausaufgaben nicht machen, weil ...“

Gefühle aussprechen

z.B.: Angst, Freude, ...

Für andere sprechen können

z.B.: „Der Klaus kann doch nichts dafür, weil ...“

Auf andere eingehen

z.B.: sich entschuldigen, andere ermuntern, trösten, loben, ...

Aufgabenstellung verstehen, anderen Aufgaben stellen und erklären

z.B.: Wenn ein Kind zu spät gekommen ist, bei der Partnerarbeit, ...

Bei der Arbeit helfen, sich zu zweit über Arbeitsteilung einigen

z.B.: beim Ausschneiden und Aufkleben von Bildern, ...

Mit anderen zusammen ein Rollenspiel machen

z.B.: Zusammenarbeit der Spieler, Spiel an Zuschauer richten, ...

Telefonieren

z.B.: von unterwegs zuhause anrufen können, Telefonapparat und Telefonhäuschen benutzen, ...

Vorlesen, zuhören

z.B.: in Partnergruppen, ...

Regelungen einhalten, neue Regelungen finden und ausprobieren

z.B.: in Verbindung mit Symbolzeichnungen, für die tägliche Unterrichtsarbeit, ...

● ab 2. Schuljahr

Gemeinsam Pläne entwickeln, sich mit anderen zusammen für Ziele und Arbeitsschritte entscheiden

z.B.: beim Ordnen und Aufkleben von Bildern verschiedener Haustypen, ...

Aktiv an einem Kreisgespräch teilnehmen

Fragen und Erklärungen an andere richten

z.B.: Führung durch eine Ausstellung, Sprechen mit „fremden“ Personen, ...

Regelungen finden, vereinbaren, erproben, kontrollieren

z.B.: Gesprächsregeln, Regeln für das Frühstück, ...

● ab 3. Schuljahr

Im Kreisgespräch die Leitung übernehmen können, diskutieren

z.B.: nach Vorbereitung mit neuen Partnern (Schülern aus Parallelklassen, Eltern), ...

In Texten, Spielen und Realsituationen Argumente sinnvoll einsetzen

Selbständig in Gruppen über einen längeren Zeitraum arbeiten

z.B.: mehrere Unterrichtsstunden auf mehrere Tage verteilt, ...

Kooperative Arbeit zwischen zwei Gruppen

z.B.: Austausch von Informationen und Ergebnissen, ...

Aus Gruppenergebnissen ein Gesamtergebnis herstellen

z.B.: Informationstafeln, Arbeitsmappen, Ausstellung, ...

Anwenden und ausprobieren einfacher parlamentarischer Regeln

z.B.: Wortmeldung, Wahl, Mehrheitsentscheidung, ...

Erwachsene, Fremde zu einer Sache befragen

z.B.: Experten nach Sachverhalten oder Meinungen fragen, am Behördenschalter Auskunft holen, ...

Ordnen, Sammeln und Weitergeben von Informationen

● ab 1. Schuljahr

Bilder ordnen

z.B.: nach Zugehörigkeit, Gegensätzlichkeit, Reihenfolge, ...

Symbole lesen und entwickeln

z.B.: Piktogramme, Verkehrszeichen, Hinweisschilder, ...

Fragen stellen	<i>z.B.: direkt im Unterricht, an Texte, Bilder und andere Materialien, ...</i>
Bilder vergleichen	<i>z.B.: Gemeinsamkeiten und Unterschiede benennen, ...</i>
Bildgeschichten entschlüsseln	<i>z.B.: Aussage erkennen, anderen erklären und erläutern, ...</i>
Einfachste Tabellen herstellen	<i>z.B.: Wortkarten oder Bilder in Rubriken wie „groß – klein“, „immer – manchmal – nie“ einordnen, ...</i>
Eigene Tabellen erklären bzw. Tabelle einer anderen Gruppe lesen	
Eine Geschichte von einer Darstellungsform in eine andere übertragen	<i>z.B.: Bildgeschichte in Sprache, Text in Pantomime, Hörszene in Zeichnung, ...</i>
Dialoge herstellen	<i>z.B.: mit Kassettenrekorder, ...</i>
Arbeitsanweisungen lesen können	<i>z.B.: zunächst Symbole (z.B. in der Bilderbuchecke), dann einfachste sprachliche Anweisungen, dann Folge von Arbeitsschritten, ...</i>
Zeitbegriffe richtig verwenden	<i>z.B.: Zeitfolge durch Darstellung veranschaulichen: vorher – nachher, gestern – heute – morgen, Geburtstagskalender, ...</i>
Beobachtungen durchführen und festhalten	<i>z.B.: Ankreuzen in vorgegebenen Kategorien, später Stichwörter und Herstellung eigener Beobachtungstabellen, ...</i>
Eigenes Tun in den Arbeitsplan einordnen und einschreiben	<i>z.B.: in der Lesecke ankreuzen, welches Buch benutzt wurde, was in der Spielstunde gemacht wurde, ...</i>
Kassettenrekorder benutzen	<i>z.B.: Tonmaterial anhören, selbst herstellen</i>
Eigene Gedanken und Erfahrungen wiedergeben	<i>z.B.: Durch Sprache, Zeichen, Bild, später auch schriftlich, ...</i>

● ab 2. Schuljahr

Texte und Bilder nach Themen ordnen	<i>z.B.: aus der Bilderkiste passende Bilder heraussuchen, zu Überschriften zuordnen, ...</i>
Dialoge herstellen	<i>z.B.: zu bestimmten Situationen aus vorgegebenen, im Unterricht entwickelten Dialogstücken, ...</i>
Einfachste Ordnungssysteme (Katalogisierungen) benutzen	<i>z.B.: Farbkennzeichnung in der Lesecke, Reihenfolge von Zeitschriften, ...</i>
Fragen festhalten	<i>z.B.: als Symbol (Bild und Fragezeichen), Stichwort, ...</i>
Jemand befragen	<i>z.B. in der Klasse Mütter nach ihrer Berufstätigkeit, außerhalb der Schule bei Erkundungen Auskünfte einholen, ...</i>
Einfachste Fragebogen entwickeln und Befragungen selbständig durchführen	<i>z.B.: Jeder Schüler stellt eine vereinbarte Frage an drei verschiedene Personen, ...</i>
Wortlisten erstellen	<i>z.B.: Einfälle zu einem neuen Thema, ...</i>
Einfachste Formen der Protokollführung	<i>z.B.: Ergebnis eines Gruppengesprächs in einem Satz zusammenfassen, wichtige Fragen (Wörter mit Fragezeichen) festhalten, ...</i>
Einfache Grundrißzeichnungen herstellen und lesen	<i>z.B.: Klassenzimmer, Kinderzimmer, Schulweg, ...</i>
Einfachste Luftaufnahmen bzw. Bilder aus der Vogelperspektive lesen	<i>z.B.: Wo ist die Schule, die Hauptstraße, der Bahnhof, ...</i>
Gebrauch von Orts- und Lagezeichnungen	<i>z.B.: hinter ..., vor ..., in Richtung ..., ...</i>
Herstellung und Benutzung von Modellen	<i>z.B.: aus Knet, Streichholzschachteln, ... im Sandkasten, ...</i>

Pr-SGL 79

Arbeitsplan für die Großgruppe lesen

z.B.: Informationstafeln an der Pinnwand, farbliche Kennzeichnung „erledigter“ Arbeitsschritte, ...

Tabelle mit Spalten und Zeilen herstellen und lesen

z.B.:

Mädchen Jungen

*Geschenke
laut
Katalog*

*Wünsche
der
Kinder*

Collagen herstellen und interpretieren

Informationen in Text, Bild und Spiel „verpacken“

z.B.: Gruppenergebnisse auf Folie für den Tageslichtprojektor, Rollenspiel für den Elternabend, ...

● ab 3. Schuljahr

Inhaltsverzeichnis und Stichwortregister benutzen

Kann eingeführt werden, sobald die Schüler das Unteralphabet anwenden können

Anmerkung lesen

z.B.: Erklärung in einem Arbeitsblatt, ...

Gruppenergebnisse auf Matrizen schreiben und vervielfältigen

Fragebogen erstellen und selbständig Befragungen innerhalb und außerhalb der Schule durchführen

z.B.: im Zusammenhang mit Lerneinheiten Meinungen von Kindern oder Erwachsenen erfragen, ...

Befragungsergebnisse auswerten

z.B.: auszählen mit Hilfe von Strichlisten, darstellen, darüber nachdenken, ...

Aus Ergebnissen neue Fragen entwickeln

Berichte herstellen	<i>z.B.: Reportagen, Informationstafeln, Klassenzeitung, ...</i>
Hörspielen produzieren	<i>z.B.: in kleinen Gruppen akustische Rätsel, ...</i>
Einfache Karikaturen lesen	
Lexika, Straßen- und Wanderkarten und Atlanten benutzen	<i>z.B.: zur Planung eines Wandertages, ...</i>
Einfache Statistiken herstellen und lesen	<i>z.B. Veränderung von Klassenstärken nach der Schulchronik, ...</i>
Informationen aus Zeitungen und Zeitschriften entnehmen	<i>z.B.: Bilder, Texte, Überschriften zu Unterrichtsthemen heraussuchen, Fernsehprogramm lesen, ...</i>
Gliederung erstellen	<i>z.B.: Arbeitsschwerpunkte, zeitlicher Ablauf, ...</i>
Ausschnitte aus Ordnungen, Erlassen und Gesetzen lesen und besprechen	<i>z.B.: Regelungen für die Schülervertretung, Schulordnung, Mietvertrag, ...</i>
Zeitliste herstellen und benutzen	<i>z.B.: Geburtstage auf ein Kalenderband eintragen, wichtige Ereignisse der Schule auf einer Zeitliste eintragen, ...</i>

Problemlösen und kritisches Denken

● ab 1. Schuljahr

Bilder nach eigener Initiative verändern	<i>z.B.: Collagen, ...</i>
Einfache, für andere „lesbare“ Symbole entwickeln	<i>z.B.: Stundenplansymbole für ausländische Kinder, Kennzeichnung von Behältern für verschiedene Materialien, ...</i>
Wünsche äußern und begründen	<i>z.B.: Auswahl aus Spielzeugkatalogen, ...</i>



Pr-SGL 79

Auswahl aus Spiel- und Lernangeboten treffen und begründen	<i>z.B.: Spiele, Bücher, verschiedene Arbeitsblätter, ...</i>
Oberbegriffe und zusammenfassende Überschriften finden	<i>z.B.: für Arbeitsblätter, Informationstafeln an der Pinnwand, ...</i>
Für eine angefangene Geschichte mehrere Lösungen finden	<i>z.B.: erzählen, spielen, zeichnen, ...</i>
Motive erkennen und benennen	<i>z.B.: bei sich selbst und bei anderen, ...</i>
Verschiedene Lösungen vergleichen	<i>z.B.: Unterschiede, Vor- und Nachteile für wen, ...</i>
Nach Begründungen fragen, Begründungen geben	
Vermutungen äußern und überprüfen	

● ab 2. Schuljahr

Über eigene Befragungsergebnisse nachdenken und sprechen	
Zwischen Aussage und Absicht unterscheiden	<i>z.B.: bei einfachen, zweiteiligen Bildgeschichten, ...</i>
Einfache Informationstafeln allein und in Kooperation herstellen	<i>z.B.: durch Kombination von Bild und Text mit strukturierenden Überschriften, ...</i>
Einfache Lernplanung	<i>z.B.: Was will ich (wollen wir) wissen? Was muß ich (müssen wir) tun, um die Frage zu beantworten?, ...</i>
Gegenargumente formulieren, auf Gegenargumente antworten	
Erkennen möglicher Einwände	
Einfache Versuche durchführen	<i>z.B.: Welche Schokolade schmeckt besser: die im Goldpapier oder die im Packpapier?, ...</i>

Probleme finden und darstellen

Prioritätenlisten erstellen und verwirklichen

z.B.: Was soll in unserem Klassenzimmer verbessert werden? ...

Erkennen von Kompromißmöglichkeiten

Etwas beschreiben, nach Ursachen suchen und mögliche Lösungen entwickeln

z.B.: anhand eines Bildes: Was ist zu sehen? Was wollte der Maler ausdrücken? Was könnte jetzt passieren?, ...

● ab 3. Schuljahr

Zwischen Beschreibung und Ursachenuntersuchung sowie Diskussion von Lösungen unterscheiden

Selbständig oder mit anderen über Fragestellungen, Arbeitswege, Zeiteinteilung entscheiden

z.B.: alternative Fortsetzungen für eine angefangene Geschichte suchen, Rollenspiele entwickeln, ...

Eigene Meinung innerhalb und außerhalb der Schule vertreten

z.B.: gegenüber anderen Kindern, gegenüber Lehrern, Eltern, Vertretern der Öffentlichkeit, ...

Aneinfachen Beispielen die Machart von bestimmten Darstellungsformen erkennen

z.B.: Wie sind die Fotos (der Trickfilm, das Plakat) gemacht?, ...

IV. Hinweise zur Organisation des Unterrichts

Für die Planung von Unterricht haben die allgemeinen Ziele eine doppelte Funktion:

- Sie können als Kriterium für die Auswahl von Lerngegenständen herangezogen werden.
- Sie sind richtungsweisend für die Anordnung der Lerninhalte und die Organisation der Lernprozesse.

Aufgabe des Lehrers ist es, Situationen aus dem Umfeld der Schüler zu suchen, an denen Schritte in Richtung auf die allgemeinen Ziele getan und Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen entwickelt werden können, die für das Lernen im oben genannten Sinne (vgl. S. 16/17) wichtig sind.

Die Entscheidung für bestimmte Lerninhalte kann dabei u. a. durch folgende Fragen erleichtert werden:

- ▶ Können die Schüler mit Hilfe dieses Inhalts konkret handelnd lernen und auf dieser Basis ihr Denken weiterentwickeln?
- ▶ Können die Schüler dieser spezifischen Lerngruppe mit Hilfe dieses Inhalts lernen, Erfahrungen in einem größeren sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhang zu sehen?
- ▶ Besteht die Möglichkeit, Engagement und Verantwortungsbereitschaft zu wecken und zu fördern?
- ▶ Ist der Inhalt geeignet, von kontroversen Positionen aus durchdacht zu werden; regt er zum Entwickeln von Alternativen an?
- ▶ Können Schüler mit Hilfe dieses Inhalts lernen, sich selbständig Informationen zu beschaffen und sie kritisch zu befragen?
- ▶ Können die Schüler eigene Erfahrungen mit diesem Inhalt in Beziehung setzen?
- ▶ Können die Schüler mit Hilfe dieses Inhalts lernen, Wege zur Problemlösung zu finden, anzuwenden oder zu überprüfen?

Darüber hinaus müssen Entscheidungen für bestimmte Lerngegenstände im Zusammenhang der Überlegungen und Aussagen von Teil B dieser Richtlinien getroffen werden.

Die enge Beziehung zwischen Empfinden, Denken und Handeln, auf die bereits hingewiesen wurde, muß auch bei allen Entscheidungen über die Organisation des Lernens Berücksichtigung finden. Ein ausschließlich stofforientierter Unterricht kann zu einer Sammlung abfragbaren Wissens führen, in der Kenntnisse beziehungslos neben anderen stehen. Das Ergebnis eines solchen Lernens führt letztlich zu Orientierungslosigkeit und damit zu Hilflosigkeit, wenn es gilt, neue Situationen zu bewältigen, denn das Kind weiß nicht, welche Teile seines angehäuften Wissens es in welcher Weise anwenden soll.

Um die Gefahr eines ausschließlich stofforientierten Unterrichts zu vermeiden,

- gilt die allgemeine Forderung des Sachunterrichts, **von Problemen auszugehen, die an Realsituationen aus dem Erfahrungsbereich der Kinder anknüpfen und wieder in sie einmünden**, in besonderem Maße für den Aspekt Gesellschaftslehre;
- im Mittelpunkt des Unterrichts muß daher die **Beobachtung und Untersuchung von sozialen Erscheinungen, Problemen und Prozessen** stehen.

Die Forderung nach erfahrungs- und problemorientiertem Lernen bedeutet allerdings nicht, daß der Unterricht in jedem Fall von solchen Problemen ausgehen muß, von denen die Schüler persönlich betroffen sind. Es kann dagegen auch sinnvoll sein, Kinder mit solchen gesellschaftlichen Problemen vertraut zu machen, die von der Struktur der Sache her bedeutsam sind, ohne daß sie die Kinder unmittelbar betreffen. Die Auseinandersetzung mit fremdartigen, von den eigenen Erfahrungen abweichenden Problemen kann für Kinder dieser Altersstufe erst dann motivierend sein, wenn sie aus ihren bisherigen Erfahrungen heraus dazu Fragen entwickeln können.

Im Sachunterricht – Aspekt Gesellschaftslehre müssen **sowohl aktuelle Lernanlässe** aufgegriffen **als auch geplante Lernangebote** bereitgestellt werden.

- Dabei ist zu berücksichtigen, daß sich der Sachunterricht in der Grundschule in der Regel in sozial heterogenen Gruppen vollzieht. Wenn der Unterricht Erfahrungen der Schüler provozieren, bewußtmachen und reflektieren will, muß er so organisiert werden, daß **die unterschiedlichen Sozialerfahrungen der Schüler**, die zugleich eine unterschiedliche Erfahrung der sozialen Realität Schule bedeuten, in den Unterricht einbezogen werden. So müssen z.B. alle Sprachäußerungen, die diesen Sozialerfahrungen entsprechen, zugelassen und verarbeitet werden, auch wenn sie den Erwartungen des Lehrers oder einzelner Mitschüler nicht voll entsprechen (vgl. Vorbemerkung, S. 8).
- Außerdem muß berücksichtigt werden, daß Lernprozesse in der Regel durch Identifikationsprozesse einganggesetzt und gefördert werden, d.h. das **Verhalten des Lehrers** und seine Äußerungen und Reaktionen auf das Verhalten der Schüler ist ausschlaggebend für das Lernen in Richtung auf die allgemeinen Ziele. Das bedeutet u.a.,
 - daß der Lehrer Entscheidungen, die durch einen Schüler oder eine Gruppe von Schülern getroffen werden können, nicht vorwegnehmen sollte;
 - daß der Lehrer solche Situationen schafft, in denen die Schüler selbständig entscheiden können;
 - daß er Situationen daraufhin überprüft, ob er Entscheidungen der Schüler, die von seinen Vorschlägen abweichen, akzeptieren kann;
 - daß er bei möglichen Gelegenheiten die Motive seines eigenen Verhaltens den Schülern offenlegt;
 - daß er selbst zur Stellungnahme bzw. zur Revision seines Standpunktes bereit ist;
 - daß er auf die Reversibilität seines Verhaltens achtet, d.h. daß er den Schülern das gleiche Verhalten gestattet, das er ihnen gegenüber anwendet und umgekehrt;
 - daß Kontrollen von Verhaltensweisen und Regeln zunehmend nicht mehr durch den Lehrer allein, sondern auch durch die Schüler ausgeübt werden.

- Da es ein Ziel des Sachunterrichts – Aspekt Gesellschaftslehre ist, die Schüler zur selbständigen Problemlösung als Teilelement verantwortungsbewußten politischen Handelns hinzuführen, müssen auch **individuelle und gesellschaftliche Konfliktsituationen** zum Lerngegenstand gemacht werden. Welche Beispiele jeweils ausgewählt werden, muß der pädagogischen Entscheidung des Lehrers unter Berücksichtigung der konkreten Lernsituation der Schüler überlassen bleiben. Es wird oft günstiger sein, Konfliktsituationen auszuwählen, bei denen sich die Schüler mit einer der beteiligten Seiten identifizieren können, ohne direkt betroffen zu sein. Bei Konflikten einzelner Schüler wird der Lehrer jeweils das Interesse von betroffenen Schülern gegeneinander abwägen müssen (vgl. S. 69 – 71).
- Wenn der Unterricht die schulischen und außerschulischen Erfahrungen der Schüler einbeziehen soll, wenn er sie befähigen soll, eigenes oder fremdes Verhalten zu beobachten und über Ursachen und Folgen nachzudenken, dann müssen außerschulische Lerneinflüsse beachtet und in die Planung einbezogen werden. In der **Kooperation mit anderen Lehrern und mit den Eltern** der Schüler sollten Entscheidungen für eine bestimmte Auswahl und Anordnung von Lernzielen und für bestimmte Unterrichtsinhalte und Arbeitsformen diskutiert und fortentwickelt werden. Durch Elternabende, Unterrichtsbesuchstage und möglicherweise durch Rundschreiben sollten die Eltern umfassend informiert und zur Mitarbeit aufgerufen werden. Andererseits kann es für den Lernerfolg der Schüler und für die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule sinnvoll sein, von Zeit zu Zeit Unterrichtsergebnisse zu „veröffentlichen“, sei es durch eine Ausstellung, eine Schülerzeitung, einen Diskussionsabend oder ähnliches mehr.
- Die Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler, bei gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen mitzuwirken, kann u. a. durch **eine allmählich zunehmende Beteiligung an der Planung und Realisierung des Unterrichtsprozesses** vorbereitet werden. Eine entsprechende Befähigung muß kontinuierlich aufgebaut werden. Dadurch bieten sich Übungsmöglichkeiten, eigene Interessen und Erwartungen zu erkennen, darzustellen und zu überprüfen (vgl. hierzu auch die Hinweise auf eine differenzierende Unterrichtsweise, S. 31).

Die Weitergabe von Gelerntem an jüngere Schüler, Briefe an Behörden oder Privatpersonen oder der Erfahrungsaustausch mit gleichaltrigen Schülern einer anderen Klasse, einer anderen Schule oder Gemeinde können eingesetzt werden, um eine handlungsorientierte Übertragung des Gelernten bei den Schülern einzuleiten.

- Da in der Schule **Lernen in Gruppen** (Klassenverband oder Kleingruppen) stattfindet, kann der Unterricht zu einem Erfahrungsfeld für Bedingungen demokratischer Verhaltensweisen werden. Im Hinblick auf die allgemeinen Ziele des Sachunterrichts – Aspekt Gesellschaftslehre sind bei der Gruppenarbeit die arbeitsteiligen/kooperativen Verfahren den konkurrierenden Verfahren vorzuziehen, da sie gemeinsames Arbeiten an einer Sache fördern und mehr Kommunikation ermöglichen. Hinzu kommt, daß konkurrierende Gruppenarbeit zur Diskriminierung leistungsschwächerer Schüler oder zu Gruppenegoismen führen kann und damit u.U. dazu beiträgt, negative Einstellungen zu verfestigen.

- Um allen Schülern Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und sie optimal zu fördern, ist es notwendig, eine **differenzierende Unterrichtsweise** anzustreben. Mit differenzierender Unterrichtsweise ist gemeint:
 - Einzelarbeit und Gruppenarbeit können zur gleichen Zeit stattfinden;
 - einzelne Schüler und Schülergruppen arbeiten zur gleichen Zeit an verschiedenen Fragestellungen;
 - Schüler und Schülergruppen arbeiten mit unterschiedlichen Materialien;
 - der Lehrer stellt differenzierende Aufgaben für Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen;
 - Schüler entscheiden sich frei für Lernangebote;
 - Gruppeneinteilung durch den Lehrer und selbständige Bildung von Neigungsgruppen wechseln sich ab.

Eine differenzierte Lernorganisation dieser Art setzt vielfältige nach Inhalt, Schwierigkeitsgrad und Darstellungsweise unterschiedliche Materialien voraus. Texte, Arbeitsbücher, Arbeitsblätter und Spiele brauchen dabei nicht unbedingt im Klassensatz vorhanden zu sein. Der Anreiz zum Miteinandersprechen und zum Austausch von Informationen wird vielmehr um so größer sein, wenn bestimmte Materialien oder Fragestellungen nur von einer Gruppe von Kindern oder von einzelnen bearbeitet werden. Es empfiehlt sich, Arbeitsmaterialien, z. B. Bilderkisten, Schautafeln, Lernangebote mit Arbeitsanweisungen und ähnliches mehr, für mehrere Klassen einer Jahrgangsstufe gemeinsam zu sammeln bzw. herzustellen und für jede Klasse einen Satz von verschiedenen Arbeitsmitteln und Nachschlagewerken bereitzustellen.

- Im 3. und 4. Schuljahr können und sollen im Sachunterricht zunehmend auch zeitlich **umfangreichere Unterrichtsvorhaben** (Erkundungen, Fallanalysen und Vorformen von Projekten) durchgeführt werden.

In einer Fallanalyse wird den Schülern ein Realfall zugänglich gemacht. Sie sollen ihn durch weitgehend selbständige Informationsbeschaffung und -verarbeitung begreifen können.

Das **Projekt** als Organisationsform des Unterrichts läßt sich wie folgt charakterisieren:

- Integration mehrerer Fachaspekte,
- Beteiligung der Schüler bei der Auswahl, Planung und Durchführung,
- Einbeziehung außerschulischer Erkundungsmöglichkeiten,
- in der Umwelt der Schüler wirksam werdendes Handeln als Ziel des Lernprozesses.

(Als Beispiel für ein mögliches Projekt wird im Teil B, S. 72 ein Unterrichtsvorschlag für ein 3. und 4. Schuljahr wiedergegeben.)

Projektorientiertes Lernen kann und sollte vom 1. Schuljahr an kontinuierlich entwickelt werden (vgl. den Katalog der Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen S. 19ff.)

Allerdings muß bedacht werden, daß Projekte arbeits- und zeitaufwendig sind und im 3. und 4. Schuljahr in der Regel nur Ansätze für Projektlernen praktiziert werden können.

Vorteile der Projektorientierung für das politisch-soziale Lernen sind:

- Gefühle und Befindlichkeiten einzelner werden in ihrer Bedeutung für die gemeinsame Arbeit durchschaubar;
- Regeln für das Zusammenleben erhalten im Zusammenhang gemeinsamer Arbeit entweder funktionale Legitimation oder sie erweisen sich als überflüssig oder störend;
- Reflexionsphasen sind nicht mehr vom Lehrer erzwungene Leistungen, sondern erweisen ihre Bedeutung qualitativ und quantitativ an den Projektzielen und dem Projektverlauf.

Projektorientiertes Lernen bietet die Chance, Handeln und Reflexion in enger und für die Schüler durchschaubarer Beziehung gemeinsam weiterzuentwickeln.

V. Erfahrungsbereiche und ihre Bedeutung für die praktische Unterrichtsarbeit

Gesellschaft wird von Kindern in einer Vielzahl von einzelnen für sie unverbundenen und unstrukturierten Situationen erfahren. Um die Vielzahl möglicher Erfahrungssituationen für die praktische Unterrichtsarbeit übersichtlicher zu machen und zugleich aufzuzeigen, wie gesellschaftliche Grundprobleme von den Erfahrungen der Kinder her erschlossen werden können, konzentrieren sich diese Richtlinien auf wenige Erfahrungsbereiche.

Die Erfahrungsbereiche wurden nach der Bedeutsamkeit für die kindliche Erfahrung und der Bedeutsamkeit für gesellschaftliche Grundprobleme ausgewählt.

Außerdem wurden Ergebnisse der didaktischen Diskussion (z.B. die von der Sozialgeographie formulierten Daseinsgrundfunktionen) und Vergleiche mit anderen Richtlinien der Bundesrepublik bei der Entscheidung für die nachfolgend ausgewiesenen Erfahrungsbereiche mit herangezogen. Danach sind folgende Erfahrungen der Kinder besonders geeignet, ihnen einen Zugang zu gesellschaftlichen Grundproblemen zu ermöglichen:

Spiele/freie Zeit haben – d.h. Zeit so verbringen, wie man gerne möchte, Dinge untersuchen, Neues entdecken und erkunden, allein oder mit anderen etwas gestalten, sich beschäftigen, mit anderen auskommen, ...

Zur Schule gehen – d.h. in geregelter und geplanter Form lernen, mit andern Kindern zusammen bestimmte Aufgaben lösen, mehr Kompetenz erwerben, sich Fähigkeiten aneignen, die in unserer Gesellschaft zum Erwachsensein gehören, ...

Zuhause sein – d.h. mit Menschen, denen man sich zugehörig fühlt, zusammenleben, Sicherheit und Befriedigung von körperlichen und seelischen Bedürfnissen finden, sich in Räume mit anderen teilen müssen, die eigenen Bedürfnisse in Beziehung setzen zu räumlichen und finanziellen Möglichkeiten und den Bedürfnissen anderer, ...

Tauschen, leihen, schenken, kaufen – d.h. Gegenstände sachgemäß benutzen, Besitzgegenstände an andere weitergeben oder entgegennehmen, Einkaufssituationen bewältigen, sich selbst durch Kleidung oder Spielzeug anderen gegenüber darstellen, ...

In jedem dieser Erfahrungsbereiche kann gezeigt werden, daß an die Heranwachsenden bestimmte gesellschaftliche Erwartungen herangetragen werden, die ihr Verhalten beeinflussen. Es kann und muß aber zugleich dabei für die Kinder deutlich werden, daß diese gesellschaftlichen Erwartungen keineswegs das gesamte Verhalten festlegen und somit die Notwendigkeit und die Chance besteht, vorhandene Spielräume für selbständiges und eigenverantwort-

wortliches Entscheiden und Handeln zu nutzen, diese aber auch auszuweiten und weiterzuentwickeln.

So können z. B. an den subjektiven Erfahrungen des Spielens gesellschaftliche Aspekte der Freizeit sichtbar gemacht werden: Die Kinder müssen lernen, sich innerhalb der Spiel- und Freizeitmöglichkeiten zu orientieren. Sie müssen neue Freizeitmöglichkeiten kennen und nutzen lernen und ihre Erfahrungen mit freier Zeit im größeren Zusammenhang der Freizeitproblematik unserer Gesellschaft interpretieren.

Jeder der genannten Erfahrungsbereiche umfaßt solch eine **Vermittlung von kindlichen Erfahrungen und gesellschaftlichen Strukturen bzw. Grundproblemen**:

Spielen	– Freizeit
Zur Schule gehen	– Lernen
Zuhausesein	– Wohnen
Tauschen, leihen, schenken, kaufen	– Konsumieren.

Ein wichtiger Bereich unserer Gesellschaft ist mit den vier vorgenannten Erfahrungsbereichen nicht erfaßt: Der Erfahrungsbereich **Arbeit**.

Hier stellt sich die Schwierigkeit, daß Kinder heute im Vergleich zu früher nur wenig Gelegenheit haben, reale Situationen der Arbeitswelt selbst zu erfahren oder zu beobachten. Der erfahrungsgemäße Zugang bleibt auf jene wenigen Tätigkeiten beschränkt, die Kinder auf Anweisung Erwachsener ausführen (z. B. Mithilfe im Haushalt), und auf seltene Gelegenheiten, bei denen Kinder ihr Taschengeld durch Übernahme bestimmter Arbeiten aufbessern, sowie auf Situationen, in denen Eltern von ihrer Arbeit berichten.

Außerdem können Kinder in sehr begrenztem Umfang Erwachsene bei der Arbeit beobachten (Einzelhandel, Tankstelle, ...), d. h. gerade die Bereiche, in denen die Mehrzahl der Bevölkerung tätig ist (industrielle Produktion, Büro- und Verwaltungstätigkeit), bleiben der direkten Erfahrung und Einsicht verschlossen. Trotz dieser Schwierigkeit erscheint der Bereich der Arbeitswelt aber so wichtig, daß ein entsprechender Erfahrungsbereich in diese Richtlinien aufgenommen wurde:

Produzieren/Geld verdienen – Arbeiten.

Wie Kindern hier ein Zugang vermittelt werden kann, wird im Erfahrungsreich „Arbeiten“ näher beschrieben.

Zu allen fünf Erfahrungsbereichen finden sich im Teil B Erläuterungen, die dem Lehrer Hilfen für die Diagnose der Umwelterfahrungen seiner Schüler geben sollen. Eine solche Diagnose ist die Ausgangsbasis, von der aus Unterricht im Sinne der allgemeinen Ziele geplant und organisiert werden kann. Dazu werden jeweils wichtige **Problemschwerpunkte** ausgewiesen. Bei diesen handelt es sich um Aspekte des Gesamtproblems, die den Schülern von ihren eigenen Erfahrungen aus erschlossen werden können. Daraus ergeben sich die **Lernziele**, deren Funktion es ist, die Beziehung zwischen den allgemeinen Zielsetzungen und den konkreten Lerngegenständen aufzuzeigen. Diese

Lernziele sind als Hilfe beim Finden und Formulieren konkreter Lernziele für den Unterricht und bei der Auswahl von Lernsituationen zu verstehen. Außerdem enthält jeder Erfahrungsbereich **Anregungen und Vorschläge zur Entwicklung von Lerneinheiten**. Es handelt sich

- um eine Auflistung möglicher **Erfahrungssituationen**. Erfahrungssituationen kommen in der Regel zur Sprache, wenn sie zu Diskrepanzerlebnissen der Kinder geführt haben. Darüber hinaus wird
- eine Auflistung möglicher **Unterrichtsvorhaben** wiedergegeben, die von Erfahrungssituationen oder anderen Lernanlässen (Material, Fragestellungen der Kinder, ...) ausgehen können.

Beide Listen haben Anregungs- und Vorschlagscharakter und sind weder als verbindlich noch als vollständig anzusehen. In jedem Erfahrungsbereich werden außerdem

- einige **Unterrichtsvorschläge als Beispiele** genauer ausgeführt. Dabei umfassen Lerneinheiten oft mehrere Erfahrungsbereiche. Durch Querverweise wurde versucht, Verbindungslinien erkennbar zu machen.

Jeder Erfahrungsbereich ist also wie folgt untergliedert:

- a) Allgemeine Erläuterungen
- b) Problemschwerpunkte
- c) Lernziele
- d) Anregungen und Vorschläge zur Entwicklung von Lerneinheiten
 1. Erfahrungssituationen
 2. Unterrichtsvorhaben
 3. Beispiele.

Der Anregungs- und Vorschlagscharakter der Erfahrungsbereiche dient dazu, den Lehrer nicht auf bestimmte Themen festzulegen, sondern ihm ein offenes Curriculum anzubieten.

Das bedeutet, daß der Lehrer nicht eine bestimmte Menge „Stoff“ in einer bestimmten Zeit bewältigen muß. Es kommt vielmehr darauf an, die lernbereichsübergreifenden und die lernbereichsspezifischen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen optimal an den Situationen zu entwickeln, die den konkreten Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen am besten entsprechen. Die thematische Ausgestaltung des Unterrichts kann daher nur unter Berücksichtigung der örtlichen und regionalen Besonderheiten und der spezifischen Lerngruppensituation (soziale Zusammensetzung, Lernvergangenheit, Lehrer-Schüler-Beziehung, ...) erfolgen. Verbindlich ist lediglich, daß in jedem Schuljahr jeder Erfahrungsbereich ausreichend berücksichtigt wird. Das bedeutet, daß jeder Erfahrungsbereich in jedem Schuljahr mindestens einmal im Zentrum eines Unterrichtsvorhabens stehen sollte.

Eine Abstimmung verschiedener Lernbereiche (Sachunterricht – Aspekt Gesellschaftslehre, naturwissenschaftlich-technischer Aspekt, ggf. auch Deutsch, Kunst/Visuelle Kommunikation, ...) im Sinne eines projektorientierten Unterrichts ist anzustreben, wo sie aus dem Sachzusammenhang und aus dem Interesse der Schüler heraus angebracht ist.

Ein offenes Curriculum erfordert, daß durch langfristige Planung und Koordination zwischen Grundschullehrern allmählich schul- und regionalspezifische Materialien entwickelt werden, die den gegebenen Rahmen der Richtlinien ausfüllen und konkretisieren.

Eine wichtige Bedingung für das kontinuierlich verlaufende Lernen der Grundschüler ist, daß Unterrichtsvorhaben, aber auch individuelle Lernfortschritte und Lernfortschritte der Gruppe in geeigneter Weise dokumentiert werden. Es widerspräche den Zielvorstellungen dieser Rahmenrichtlinien, wenn mit Lehrer- oder Schuljahrswechsel jeweils auch ein Wechsel der schulischen Anforderungen verbunden wäre.

Teil B

Handreichungen für die praktische Unterrichtsarbeit

I. Erfahrungsbereich: Spielen – Freizeit

a) Allgemeine Erläuterungen

Spielen hat für Kinder und für Erwachsene die Funktion einer befriedigenden Tätigkeit, die freiwillig um der Freude am Spiel willen durchgeführt wird. Spielsituationen werden als selbstbestimmt erlebt. Im Spiel können Realitäten, Träume und Wunschvorstellungen dargestellt, erprobt und ohne Furcht vor realen Folgen simuliert werden. Spielen hat mithin für Kinder und für Erwachsene eine kreativ-schöpferische und eine rekreativ-ausgleichende Funktion.

Darüber hinaus sind aber für Kinder die **Erfahrungen**, die sie **beim Spielen** machen, **von ausschlaggebender Bedeutung für ihre Persönlichkeitsentwicklung**:

- sie wiederholen in rhythmischer Folge bestimmte Handlungen und gewinnen dadurch Verhaltenssicherheit und Selbstvertrauen (Spiel mit einfachem Spielmaterial, spielerische Einübung von Fertigkeiten);
- sie ahmen im Spiel nach, was sie in ihrer Umgebung beobachten und üben so neue Verhaltensweisen ein (nachahmendes Rollenspiel);
- sie stellen Gefühle, Wünsche, Erlebnisse oder Vorstellungen dar und lernen dadurch, mit eigenen Ängsten fertig zu werden, sich anderen gegenüber auszudrücken und auf die Gefühlsäußerungen anderer einzugehen (Handpuppenspiel, Pantomime, freies Rollenspiel);
- sie fertigen aus vorgegebenen Materialien neue Gegenstände an und entwickeln dabei Erinnerungsvermögen, logisches Denken, Geschicklichkeit und Phantasie (Bauspiele, Spiele mit strukturiertem Material);
- sie spielen mit anderen zusammen nach vorgegebenen oder selbst erfundenen Regeln und lernen dabei außer körperlicher und geistiger Geschicklichkeit, auf andere einzugehen und mit anderen zusammenzuarbeiten (Regelspiele, Wettkampfspiele).

Optimal für die Entwicklung von Kindern wären **Spielbedingungen**, die ihnen allein und im Zusammenspiel mit anderen die Entfaltung aller kognitiven, emotionalen und physischen Kräfte erlauben, u. zw. abgestimmt auf den individuellen Entwicklungsstand.

Es kann aber keineswegs damit gerechnet werden, daß alle Kinder vor Eintritt in die Schule und im außerschulischen Freizeitbereich solche optimalen Spielbedingungen vorfinden, zum einen, weil die Wohn- und Lebensbedingungen unserer heutigen Gesellschaft für Kinder vielfach Einschränkungen

* Spielen wurde als Kennzeichnung für diesen Erfahrungsbereich dem Begriff Freizeit vorgezogen, um die Bedeutung des Spielens für die Persönlichkeitsentwicklung und das Lernen in dieser Altersstufe zu betonen.

ihres Spiel-, Bewegungs- und Entdeckungsdranges bedeuten, und zum anderen, weil die **Spielmöglichkeiten** und damit die **Spielerfahrungen und Spielfähigkeiten der einzelnen Grundschüler sehr unterschiedlich** sind. Letzteres hängt nicht nur mit dem individuell unterschiedlichen Entwicklungsstand zusammen, sondern auch mit den jeweiligen Spielbedingungen. So können nicht alle Kinder gleichermaßen lernen, mit anderen Kindern oder mit Erwachsenen zu spielen, da sie – abhängig von Geschwisterzahl, Wohnlage, Berufstätigkeit der Eltern und vielem anderen mehr – unter höchst verschiedenartigen Voraussetzungen aufwachsen.

Auch die Vielfalt und Art der Spielmaterialien und Spielideen differieren stark.

- Wenn Kinder oft erleben, daß sie mit kompliziertem, mechanischem Spielmaterial nur wenige Spielhandlungen ausführen können, verlieren sie bald ihre Spielfreude und können keine Spielfähigkeit entwickeln. Passivität im Spiel- und Freizeitverhalten kann Folge solcher Erfahrungen sein.
- Je häufiger Kinder dagegen die Erfahrung machen, daß sie mit ganz einfachen Spielmaterialien und Spielregeln, die vielfach verwendbar und interpretierbar sind, immer neue Spiele erfinden können, desto eher entwickeln sie durch die Freude am Spiel neue Ideen und Initiativen.

Trotz aller Unterschiedlichkeit der Spielerfahrungen kann man davon ausgehen, daß eine Erfahrung für alle Grundschüler gleich oder ähnlich ist: Spielen gilt als eine Beschäftigung für kleine Kinder oder als etwas, das man zur Erholung tun darf, wenn alle wichtigen Arbeiten (z. B. Hausaufgaben) erledigt sind. Spielen macht Spaß und gilt daher als Freizeitbeschäftigung. Ähnlich der starren Trennung zwischen Arbeits- und Freizeit bei den Erwachsenen wird bei den Grundschulern zwischen Lern- und Spielzeit getrennt, d. h. Spielen wird auf eine ausgleichende Funktion reduziert. Diese Einschätzung ist für die kindliche Entwicklung in doppelter Weise hinderlich:

- die Bedeutung des Spielens für das Lernen wird übersehen und das Lernen wird dadurch für das Kind anstrengender und weniger effektiv, als es sein könnte;
- negative Erfahrungen aus der Lernzeit beeinträchtigen auch die Freizeit, da das Kind erst bestimmte Erfahrungen abreagieren muß, bevor es sich aktiven, für seine Entwicklung förderlichen Spielen zuwenden kann.

Werden solche Erfahrungen innerhalb der Schule aufgegriffen und geklärt, so geschieht das nicht nur mit dem **Ziel**, die **Bedingungen bestimmter Spiel- und Freizeiterfahrungen bewußt zu machen**, sondern vor allem mit dem **Ziel erweiterter Handlungskompetenz** in der Schule und im Freizeitbereich. Der Erfahrungsbereich „Spielen – Freizeit“ ist also für den Grundschulunterricht allgemein und für den Sachunterricht – Aspekt Gesellschaftslehre speziell in dreifacher Weise bedeutsam:

- ▶ Spielen muß als wichtige altersadäquate Lern- und Verhaltensweise stärker als bisher die Lernformen im gesamten Grundschulunterricht (vgl. z. B. auch die Reform des Mathematikunterrichts), speziell aber im Sachunterricht bestimmen;
- ▶ Spielen und Freizeit müssen im Sachunterricht – Aspekt Gesellschaftslehre thematisiert werden mit dem Ziel, Voraussetzungen und Bedingungen durchschaubar zu machen;
- ▶ die Thematisierung und das Lernen durch Spielen sollen den Schülern helfen, ihre Freizeit aktiver zu nutzen und zu gestalten.

Folgende Teilaspekte des gesellschaftlichen Grundproblems Freizeit können und sollen dabei berücksichtigt werden:

- die entwicklungsfördernde **Bedeutung des Spielens**,
- die besondere **Bedeutung von Regelspielen** für Grundschüler,
- die gesellschaftlichen Anstrengungen zur **Bereitstellung von Freizeitangeboten**.

b) Problemschwerpunkte

Ausgehend von den kindlichen Erfahrungen sollen nachfolgend die drei Problemschwerpunkte genauer ausgeführt werden:

1. Spielen, entdecken, gestalten
2. Spielregeln
3. Freizeitangebote.

1. Spielen, entdecken, gestalten

Wenn der Unterricht nicht auf Erkenntnisvermittlung und Verbalisierung beschränkt bleiben soll, müssen zunächst alle Kinder **über Erfahrungen verfügen**, wie man durch Spielen etwas lernen, entdecken oder gestalten kann, bevor sich das gemeinsame Nachdenken über solche Spielerfahrungen lohnt. Andererseits ist das **Nachdenken über eigene Spielerfahrungen** notwendig, um eine Übertragung des Gelernten auf neue, z. B. außerschulische Situationen möglich zu machen. Das optimale Verhältnis zwischen Spielerfahrungen und dem Nachdenken über die eigenen Erfahrungen kann nur in der konkreten Lernsituation ermittelt werden.

Trotzdem kann aufgrund aller bisher bekanntgewordener Erfahrungen mit Spielcurricula angenommen werden, daß die Spielfähigkeit von Grundschulern zumindest ausdifferenziert, partiell sogar erst entwickelt werden muß. Das gilt vor allem, wenn Kinder in ihrer Familie nur wenige, eingeschränkte Spielmöglichkeiten hatten und auch außerhalb der Familie (z. B. im Kindergarten, in der Schule) wenig Gelegenheit hatten, durch ein vielfältiges Spielangebot ihre kognitiven, emotionalen, physischen und sozialen Fähigkeiten zu entwickeln.

- So kann es notwendig sein, bei Kindern, die selten Gelegenheit haben, mit anderen zusammen zu spielen, erst die Fähigkeit zu entwickeln, sich auf gemeinsame Spielregeln einzulassen und eigene Wünsche zugunsten des gemeinsamen Spielerfolgs und der gemeinsamen Freude am Spiel zurückzustellen.
- Andere Kinder müssen vielleicht noch lernen, sich für ein Spiel zu entscheiden und freie Zeiten selbständig spielend zu gestalten.
- Kinder, die bisher vor allem mit Lernspielen konfrontiert wurden, müssen eventuell lernen, in freier, phantasievoller Weise zu spielen bzw. neue Spielversionen zu erfinden.
- Das Nachdenken und Sprechen über eigene Spielerfahrungen wird in der Regel für alle Kinder einen neuen Lernschritt darstellen.

Da neue Spielerfahrungen im Rahmen einer Unterrichtseinheit pro Schuljahr verhältnismäßig wirkungslos bleiben, empfiehlt es sich, **regelmäßig Spielmöglichkeiten** in den **Schulalltag** einzubauen. Dabei ist zu denken an

- Spielstunden oder Spielpausen, die fest in den Stundenplan eingeplant werden,
- freie Zeiten (10 bis 20 Minuten) zu Beginn oder zum Ende des Schultages,
- Einplanung von Spielelementen in den Unterricht aller Fächer und Lernbereiche,
- Arbeitsgemeinschaften (sei es als Teil des Stundenplans, sei es freiwillig).

Für alle diese Formen gilt gleichermaßen, daß **Spielwünsche der Kinder und Spielvorschläge des Lehrers in einem ausgewogenen Verhältnis** stehen sollten. Wenn Kinder selbst Spielwünsche äußern, besteht nicht nur die Möglichkeit, die Bedürfnisse der Kinder in die Planung einzubeziehen, sondern darüber hinaus unterschiedliche Erfahrungen zu vermitteln, das Erklären von Spielen und Spielregeln zu üben und Begründungen für oder gegen ein bestimmtes Spiel zu suchen. Der Lehrer sollte gezielt bestimmte Spielmaterialien und Spielvorschläge an die Schüler herantragen, um eine differenzierte Spielfähigkeit bei allen Kindern anzuregen.

Reflexionsphasen bzw. Phasen, in denen die Voraussetzungen und Bedingungen für bestimmte Spielmöglichkeiten untersucht werden, sind um so effektiver, je breiter das Repertoire an Spielerfahrungen bei allen Schülern ist. Insofern sollte bereits bei der **Auswahl von Spielen** darauf geachtet werden, daß sie sich **hinsichtlich der folgenden Kriterien** möglichst stark unterscheiden, so daß sich für die Schüler Vergleichs- und Beurteilungsmöglichkeiten ergeben:

- finanzielle Aufwendungen,
- Mindest- bzw. Höchstzahl der Mitspieler,
- räumliche Voraussetzungen,

- Ansehen, die das Spiel in den Augen anderer Kinder oder von Erwachsenen hat,
- Spiele für einzelne oder für Gruppen,
- Spiele, die mehr körperliche oder mehr geistige Geschicklichkeit verlangen,
- streng geregelte Spiele bzw. Spiele, die freie Gestaltung ermöglichen oder provozieren,
- Spielregeln, die eher Konkurrenz oder eher Kooperation fordern und fördern.

Durch ein solch **breit gefächertes und gezielt ausgewähltes Spielangebot** können die Schüler auch Einsichten gewinnen, daß von ihnen nicht verantwortbare bzw. beeinflussbare gesellschaftliche Faktoren die Spielmöglichkeiten bestimmen und teilweise einschränken. Eine **Öffnung des Frage- und Problembewußtseins in Richtung auf gesellschaftliche Voraussetzungen und Bedingungen** einschließlich wirtschaftlicher Komponenten kann vorbereitet und gefördert werden.

Einer unterrichtlichen Konkretisierung kann man sich durch eine Analyse folgender Phänomene nähern:

- Einschränkung der Verwirklichung von Spielbedürfnissen aufgrund fehlender Realisierungsbedingungen (z.B. ist Rollschuhlaufen wegen der Verkehrsichte meist nur möglich, wenn besondere Voraussetzungen, wie eine Spielstraße oder eine Rollschuhbahn, vorhanden sind),
- Spannungen, die entstehen, wenn Spiele von der Umwelt als störend empfunden werden (Lärm stört Nachbarn, andere Familienangehörige wollen das gleiche Zimmer benutzen, ...),
- Konflikte mit Spielgefährten (unterschiedliche Auslegung von Spielregeln, Zerstörung oder Beschädigung von Spielmaterial, aber auch Mangel an Spielmaterial bzw. unzulängliche Spielbedingungen, ...),
- Verzicht auf Spiele oder aktive Freizeitbeschäftigungen zugunsten von Fernsehkonsum (kann durch Vergleich der Lieblingsbeschäftigungen und der tatsächlichen Freizeitbeschäftigungen herausgearbeitet werden).

Solche **Reflexionsphasen sollten jedoch möglichst umgehend in neue Handlungsphasen einmünden**. Hierzu bietet sich vor allem die Gestaltung der Wochenenden bzw. die Gestaltung der Ferien an.

Wochenende und Ferienzeit sind bereits traditionell Unterrichtsgegenstände des Grundschulunterrichts. Sie waren jedoch bisher meist Anlaß für die Formulierung von Erlebnisberichten.

Demgegenüber wird hier vorgeschlagen, die Schüler im Unterricht auf die **Gestaltung freier Zeit vorzubereiten**, d.h., ihnen Wissen und Können zu vermitteln, das verhältnismäßig schnell verwertet, angewandt und erprobt werden kann. Dabei sollten nicht nur die Ausnahmesituation der Ferienreise, sondern vor allem die häufiger und für alle Kinder gleichermaßen wichtige freie Zeit in der häuslichen Umwelt berücksichtigt werden (vgl. die Hinweise zum Problemschwerpunkt „Freizeitangebote“ S. 45).

2. Spielregeln

Erst von einem bestimmten Entwicklungsstadium an sind Kinder kognitiv und sozial in der Lage, nicht nur gleichzeitig mit anderen das gleiche Spielmaterial zu benutzen, sondern zusammenspielen. **Zusammenspiel** meint dabei, daß zwar jeder sein eigenes Spielziel verfolgt, sich dazu aber Regeln unterwirft, die für alle Mitspieler gleichermaßen gelten.

Der Entwicklungspsychologe J. Piaget hat nachgewiesen, daß Kinder in der Phase des Egozentrismus bzw. der einseitigen Achtung Spielregeln für unabänderlich halten und zugleich Schwierigkeiten haben, mit anderen zusammenspielen. In der folgenden Phase der Kooperation bzw. der gegenseitigen Achtung jedoch begreifen Kinder zunehmend, daß Regeln zu einem bestimmten Zweck gemacht sind und sie lernen, mit anderen gemeinsam die Spielregeln im Sinne ihrer eigenen Spielwünsche zu modifizieren.

Ein solch konstruktives **Regelbewußtsein** ist eine wichtige Voraussetzung für Kooperationsprozesse. Es läßt sich am ehesten entwickeln, wenn Kinder häufig Gelegenheit haben, gemeinsam zu spielen und dabei die Brauchbarkeit von Spielregeln erproben.

Damit stellen sich für den Grundschulunterricht allgemein und den Sachunterricht – Aspekt Gesellschaftslehre speziell folgende Aufgaben:

- ▶ Einige Kinder müssen noch lernen, mit anderen zusammen nach für alle verbindlichen Regeln zu spielen;
- ▶ andere haben dieses Stadium der Kooperationsfähigkeit bereits ganz oder teilweise erreicht, müssen aber noch lernen, es zunehmend in anderen Lebensbereichen zu praktizieren, z.B. bei der Zusammenarbeit im schulischen Lernen;
- ▶ wieder andere Kinder müssen vor allem die flexible Anwendung bzw. die Modifikation von Spielregeln lernen, d.h. sie müssen lernen, sich mit anderen auf neue, selbst erfundene Spielregeln zu einigen.

Wenn man diese Entwicklungsschritte berücksichtigen will, **bedarf es eines differenzierten, wechselnden Spielangebots**, das es allen Kindern ermöglicht, ein ihren Fähigkeiten entsprechendes Spielangebot aufzugreifen (vgl. hierzu auch die Hinweise zur differenzierenden Unterrichtsweise S. 31 dieser Rahmenrichtlinien).

Wenn kontinuierliche Lernprozesse einganggesetzt und sichergestellt werden sollen, dann genügt es nicht, daß Grundschüler lernen, mit anderen zusammenzuarbeiten und Spielregeln flexibel zu handhaben bzw. zu modifizieren. Sie müssen vielmehr auch lernen, zwischen Regelungen verschiedener Wichtigkeit zu unterscheiden. Dabei kann von konkreten Erfahrungen der Schüler ausgegangen werden. Der Lernprozeß kann zur **Klassifikation von Spielregeln und Regelungen des Spielbereichs** führen.

- Bei Partnerspielen oder in der kleinen Spielgruppe kann man sich verhältnismäßig leicht auf neue Regeln einigen. Die Schwierigkeiten wachsen mit der Größe der Gruppe und mit den mangelnden Erfahrungen der Mitspieler;

- Für einige Spiele werden Spielregeln vom Spielleiter (Lehrer, Mitspieler, ...) vorgegeben, sind als Spielanweisung den Brettspielen beigelegt oder sind – wie bei den großen Wettkampfspielen – von Vereinigungen wie dem Deutschen Sportbund festgelegt.

Alle diese Spielregeln können zwar auch in Absprache mit allen Beteiligten abgeändert werden. Eine solche Absprache ist aber um so schwieriger, je mehr Mitspieler vorhanden sind und je weniger Mitspieler sich kennen (Beispiel: zwei Parallelklassen oder zwei Klassen aus verschiedenen Schulen wollen ein Wettkampfspiel gegeneinander austragen).

Während im Bereich des Spiels der Sinn von Regeln relativ leicht durchschaubar ist und auch die **Modifikation** bzw. die **Vereinbarung von Regeln** gut erprobt werden kann, **trifft das auf andere, z.B. gesellschaftliche Regelungen** (Ordnungen, Gesetze, Normen), **nicht in gleichem Maße zu**. Diese Unterschiede müssen Kindern bewußt werden, da es sonst zu falschen Generalisierungen kommt.

Daher ist es sinnvoll, **innerhalb des Bereichs Spielen** immer wieder Gelegenheiten zu suchen, die es den Schülern ermöglichen, **Regelungen selbständig zu untersuchen**, z.B. mit Hilfe von folgenden Fragen:

- Welche Regelungen gibt es?
- Wer hat die Regelung gemacht und warum?
- Wer ist von der Regelung betroffen und wer kann sie ändern?
- Welche Folgen hat es, wenn die Regelung nicht eingehalten wird?
- Welche anderen (besseren?) Regelungen sind denkbar?
- Wie kann man die andere Regelung durchsetzen?
- Welche Folgen bringt die andere Regelung?

Ähnliche Fragen können – je nach Situation modifiziert – auch benutzt werden, um **Regelungen außerhalb des Spielbereichs zu untersuchen** (z.B. Regelungen für das Schulfrühstück, die Pausenordnung, eine Hausordnung). Dabei kann und muß deutlich werden, daß nicht alle Regelungen willkürlich geändert werden können.

3. Freizeitangebote

Das Freizeitproblem stellt sich dem Grundschüler nicht nur, weil er selbst über freie Zeit verfügen kann und muß, sondern auch, weil er in die Freizeit seiner Eltern einbezogen ist. Im Zusammenhang mit Erkundungsaufträgen (Beobachtungsaufgaben, Befragungen, Auswerten von Prospekten, Büchern und Zeitschriften, ...) können Grundschüler **eigene Erfahrungen systematisieren und Erfahrungen und Meinungen anderer kennenlernen**.

Dabei sollten **Fragestellungen** wie die folgenden untersucht werden:

- ▶ **Abgrenzung der Arbeitszeit von der Freizeit** (Wie stellt sich diese Abgrenzung z.B. im Hinblick auf die berufstätige Mutter dar oder in bezug

auf den Vater, der in der Freizeit Handwerksarbeit für den Haushalt verrichtet?),

- ▶ **Unterschiede in der Länge der Freizeit** oder der Ferien- bzw. Urlaubszeit (Womit hängen die Unterschiede zusammen? Wie werden sie begründet? Wie und durch wen wird die Urlaubsdauer festgelegt? Wer hat Einfluß darauf und kann sie verändern?),
- ▶ **Vergleich unterschiedlicher Freizeitbeschäftigungen** und Hobbies im Verwandten- und Bekanntenkreis (Inwieweit unterscheiden sie sich von der beruflichen Tätigkeit? Welche Bedingungen müssen jeweils gegeben sein? Warum können oder dürfen Kinder bestimmte Hobbies noch nicht ausüben?),
- ▶ **Untersuchung von Freizeitmöglichkeiten**, die von der Gemeinde angeboten bzw. bereitgestellt werden (Welche besonderen Ferienangebote der Gemeinde für Kinder gibt es? Wie kann man sich ihrer bedienen? Welche anderen Freizeitangebote gibt es außerdem, z. B. Schwimmbäder, Büchereien, Abenteuerspielplätze, Puppenspielveranstaltungen, ...? Welche Bedingungen für ihre Nutzung müssen beachtet werden? Welche Kosten entstehen?).

Für Schüler ist es im Hinblick auf ihr späteres Freizeitverhalten sinnvoll zu lernen, **nach Funktion und Begründungen für** die recht unterschiedlichen **Freizeitbeschäftigungen** zu fragen. Dabei können auch Beziehungen zwischen Arbeitssituationen und Freizeitbedürfnissen sowie Einflüsse der Werbung, des Fernsehens, usw. auf das Urlaubs- und Freizeitverhalten zur Sprache kommen. Allerdings sollte das in differenzierter Weise an konkreten Beispielen geschehen, damit unzulässige Verallgemeinerungen vermieden werden. Dazu können Fragen helfen wie:

- Wer entscheidet sich aus welchen Gründen für eine bestimmte Freizeitbeschäftigung?
- Wer kann die Freizeitangebote nutzen und wer nicht?

Unangebracht wäre hier der Versuch, Vollständigkeit und Systematik bei der Betrachtung von Freizeitanlagen und Ferienangeboten zu erreichen. Jedoch sollte die Chance genutzt werden, **Fertigkeiten**, die **zur Nutzung solcher Angebote** notwendig sind, zu **üben**, z. B.:

- ▶ Stadtpläne einschließlich Legenden lesen und sich daran orientieren,
- ▶ Verkehrsverbindungen feststellen und sie angemessen benutzen, Fahrpläne lesen, Fahrzeiten berechnen, Kosten zusammenstellen, Aufwand beurteilen, ...,
- ▶ Auskünfte erbitten und erteilen,
- ▶ Faustskizzen anfertigen, sich allein oder mit einer Gruppe daran orientieren,
- ▶ Benutzungsbestimmungen lesen und sich danach richten.

Liegt Werbematerial vor, in dem sich die Gemeinde selbst darstellt, kann von hier auch leicht der Übergang gefunden werden zum **Lesen von und Umgang mit Reise- und Urlaubsprospekten:**

- ▶ Wie hat die Gemeinde ihre Vorzüge zur Geltung gebracht? Was ist mit den weniger werbewirksamen Aspekten geschehen?
- ▶ Inwieweit können in den vorliegenden Urlaubsprospekten ähnliche Techniken werbewirksamer Selbstdarstellung angewandt worden sein?
- ▶ Wie ist das Bildmaterial gestaltet (Verwendung von Farben, Beachtung von Wetterverhältnissen, Auswahl der Bilder, ...)?
- ▶ Was wird in den Texten herausgestellt? Wovon ist nicht die Rede, obwohl es interessant sein könnte, davon zu erfahren?
- ▶ Welche Vorhaben für einzelne Ferientage regen die Prospekte an?

Von hier aus lassen sich dann bereits **ansatzweise Fragen des Tourismus** bearbeiten, z. B.:

- ▶ Wodurch wird ein Gebiet zum Feriengebiet oder zum Tourismusland?
- ▶ Was bedeutet das für die Bürger dieses Landes (Gebietes)?
- ▶ Welche Vor- und Nachteile können sich ergeben?

Durch die Beschäftigung mit solchen Prospekten ist leicht ein spielerischer Zugang zum Umgang mit Landkarten und Atlanten zu gewinnen, die je nach Interesse der Schüler auch über Europa hinaus gehen können.

Außerdem läßt der Problemschwerpunkt Freizeitangebote erkennbar werden, daß gewisse **Freizeitbedürfnisse** des einzelnen heute vielfach **nur noch mit Hilfe gesellschaftlicher Anstrengungen befriedigt** werden können. Hier kann Grundschulern an für sie bedeutsamen Beispielen die Funktion von Institutionen durchschaubar gemacht werden und sie können einen ersten Einblick in die Verteilung öffentlicher Haushaltsmittel erhalten. Der eine oder andere aktuelle Fall aus dem Erfahrungsbereich der Schüler kann zur Aufarbeitung solcher Fragen herangezogen werden. Fälle dafür finden sich in jeder Gemeinde, z. B.: Kontroversen um den Bau eines Schwimmbades, einer Sportanlage, eines Bürgerhauses, Diskussion um ein Jugendzentrum, einen Jugendclub, Übernahme einer Gartenbauausstellung, u. ä. m.

Für alle Problemschwerpunkte des Erfahrungsbereichs „Spielen“ gilt, daß eine **Übertragung des in der Schule Gelernten auf den außerschulischen Freizeitbereich** nur dann geleistet werden kann, **wenn die Eltern über die entsprechenden Lernprozesse ihrer Kinder informiert sind** und helfend und unterstützend mitarbeiten können. Ein Elternabend oder ein Tag, an dem Kinder und Eltern gemeinsam spielen, aber auch die mit den Eltern zusammen vorbereitete und durchgeführte Gestaltung eines Kinderfestes können Gelegenheit bieten, sich gegenseitig neue Impulse zu vermitteln. Gerade vor den Ferien wird es sinnvoll sein, wenn die Eltern Erfahrungen über Beschäftigungen auf langen Auto- oder Zugreisen oder kindergerechte

Gestaltung der Ferien – sei es zuhause, sei es an einem Ferienort – austauschen. Hier kann der Lehrer ggf. auch über Unterrichtsergebnisse berichten und Anregungen für gemeinsame Unternehmungen weitergeben.

c) Lernziele

- ▶ Lernen, über Zeit, die von Verpflichtungen frei ist, möglichst vielfältig und kreativ verfügen zu können, z.B.:
 - sich allein oder mit anderen betätigen,
 - mit anderen in Spielsituationen auskommen, auftretende Konflikte bewältigen,
 - Abhängigkeit der Spielmöglichkeiten von den Gegebenheiten der Umwelt erkennen,
 - neue Spielmöglichkeiten erfinden, improvisieren,
 - zusammen mit anderen Interessierten in einer konkreten Situation für die Verbesserung von Spielmöglichkeiten eintreten.

- ▶ Lernen, sich in seiner Umgebung auszukennen und geplant freie Zeit durch Ausnutzung zugänglicher und interessanter Möglichkeiten der Freizeitgestaltung auszufüllen.

- ▶ Zwischen Werbung im Freizeitbereich und Angebot vergleichen lernen.

- ▶ An exemplarischen und relevanten Beispielen Bedingungen für Tourismus und Auswirkungen auf die Struktur eines Gebietes ansatzweise verstehen lernen.

- ▶ In Ansätzen Zusammenhänge zwischen Arbeits-, Wohn- und Freizeitverhalten Erwachsener erkennen lernen.

- ▶ An konkreten Beispielen Chancen und Bedingungen öffentlicher Maßnahmen zur Schaffung eines breitgefächerten Freizeitangebotes erkennen lernen.

d) Anregungen und Vorschläge zur Entwicklung von Lerneinheiten

1. Erfahrungssituationen

(Derartige Situationen ergeben sich bereits im 1. Schuljahr und sollten schon hier Ausgangspunkt für Lernen sein):

Spielbedingungen

- Der Hausmeister beschwert sich, weil Schüler auf dem Schulhof Ball spielen, obwohl die Schulordnung das verbietet.
- Für einen Spielnachmittag mit Kindergartenkindern sollen Spiele und Spielvorschläge beschafft werden.
- Auf dem Schulhof gibt es keinen Sandkasten (keine Schaukel, keine Ecke zum Ballspielen, ...).

Spielregeln

- Zwei Partner oder drei bis vier Kinder wollen sich auf ein gemeinsames Spiel einigen und müssen Spielregeln vereinbaren.
- Einige Kinder haben bei einem Spiel die Regeln abgeändert und behaupten: „So macht es mehr Spaß!“.
- Es kommt zu Auseinandersetzungen zwischen den Spielern, weil jemand „gemogelt“ hat.
- Es entsteht Streit über die Auslegung oder Anwendung bestimmter Spielregeln.

Zusammenspielen

- Ein Kind sucht Spielpartner und wirbt für seinen Spielwunsch.
- Ein Junge lehnt es ab, mit Mädchen zu spielen, oder es werden Spiele abgelehnt, weil sie nach Meinung der Schüler nur für Mädchen oder nur für Jungen geeignet sind.
- Ein Schüler soll von anderen vom gemeinsamen Spiel ausgeschlossen werden.
- Der Streit aus einem Spiel führt zur Ablehnung in anderen Situationen (z. B. im Unterricht).
- Ein Schüler begründet, warum er bei einem Spiel nicht mitmachen möchte.

Neue Spielmöglichkeiten

- Auf dem Wandertag lernen die Kinder eine neue Spielgelegenheit kennen (z. B. einen Abenteuerspielplatz oder Geländespiele im Wald).
- Schüler erzählen von eigenen Hobbies, Spielen und Freizeitbeschäftigungen, die für die anderen neu und interessant sind.
- Im Sportunterricht werden Spielregeln besprochen, Variationen erfunden, über ihren Sinn gesprochen, Improvisieren geübt.

2. Unterrichtsvorhaben

- Wochenende (Versuche zur Vorbereitung auf freie Zeit) (1./2.)
- Meine Spielzeugkiste (1./2.)
- Dinge, mit denen man gut spielen kann (1./2.)
- Wir basteln Spielzeug für den Weihnachtsbasar (1./2.)
- Vorbereitung und Durchführung eines Wandertages, eines Klassen- oder Schulfestes (1. – 4.)
- Jahresplanung für Unterrichtsgänge (3./4.)
- Jahresplanung für Erkundungen, Beobachtungen, Besichtigungen (3./4.)
- Wanderplan für einen längeren Zeitraum (3./4.)
- Ferien (Versuche zur Vorbereitung auf freie Zeit) (3./4.)
- Ein aktueller, öffentlich verhandelter Fall (3./4.)
- Fremdenverkehrswerbung (für die Heimatgemeinde oder einen Ort in der Nähe) (3./4.)
- Spielen und Freizeit in der Kindheit der Großeltern oder Eltern (3./4.)

Im 1. und 2. Schuljahr sollten Lerneinheiten so organisiert werden, daß die Schüler ihre Lernergebnisse kurzfristig anwenden und überprüfen können. Hierzu empfiehlt es sich, mit den Kindern einfache Spiele selbst herzustellen, die sie dann auch mit ihren Eltern zusammen spielen können.

3. Beispiele für Unterrichtsvorhaben

■ Ferien, – ist das langweilig?

(auch: Sonntags ist nichts los, da kann man nur fernsehen)

Diese oder ähnliche Schüleräußerungen können Ansatzpunkte für Unterricht sein, wenn es darum geht, Schülern neue Möglichkeiten der Freizeitgestaltung zu eröffnen. Aus der gemeinsamen Überlegung, was man alles tun könnte, ergeben sich die **Aufgabenstellungen und Arbeitsschritte**:

- Spielmateriale anbieten (auch: anderes Material zu Spielmateriale umfunktionieren),
- Anregungen geben zur Ausgestaltung des Klassenzimmers (Kinderzimmers),
- Herstellung von Spielgeräten auch für Kleintiere,
- Entwickeln von Spielen im Rahmen des Unterrichts (Sprachspiele, Quartett, ...),
- Entwickeln von Spielregeln für selbst erfundene Spiele,
- Herstellen von Handpuppen und Entwickeln eines Stegreif- oder Laienspiels für einen Elternabend,
- Malen und Schreiben eines Bilder- bzw. Kinderbuches für jüngere Schüler,

- Kennenlernen und Erproben herkömmlicher Gruppenspiele,
- Bereitstellen (beschaffen) von Brettspielen, Spielgerät und Spielmöglichkeiten für die Pausen,
- Vorbereiten und Durchführen einer Ausstellung für Eltern und Schüler zum Kennenlernen und Beurteilen von kommerziell vertriebenem Spiel- und Lesegut.

■ Planung eines Wandertages

Hier bietet sich die Möglichkeit, Schülern einen **Einblick in Freizeiteinrichtungen der näheren Umgebung** zu verschaffen und damit zugleich ihre Kompetenz zur Nutzung derartiger Einrichtungen zu erweitern. Das sollte **zur Aufstellung einer Jahresplanung für Unterrichtsgänge, Besichtigungen und Erkundungen weitergeführt** werden, in deren Verlauf die Schüler lernen, sich die notwendigen Vorinformationen zu verschaffen und die notwendigen Vorüberlegungen anzustellen. Dabei geht es um die **Beantwortung von Fragen wie:**

- Was würde den meisten Spaß machen?
- Wieviele Schüler entscheiden sich für ..., für ..., für ...?
- Welche Begründung geben die einzelnen Schüler dafür?
- Warum lehnen andere diesen Plan ab?
- Mit welchen Argumenten könnte man für diesen Plan werben?
- Welchen Aufwand (Zeit, Geld, Vorbereitung) erfordern die verschiedenen Pläne?
- Welche verschiedenen Möglichkeiten, das Ziel zu erreichen, sind vorhanden? Welche Vorzüge oder Nachteile haben die verschiedenen Wege?

Darüber hinaus kann das Interesse der Schüler auf Fragen gelenkt werden wie:

- Welche Vergünstigungen gibt es (bestimmte Tage oder Tageszeiten, Zuschüsse, Ermäßigungen)?
- Wer unterhält die Einrichtung? Wem gehört sie?
- Welchen Personengruppen dient die Einrichtung?
- Werden Steuermittel für die Einrichtung gegeben (z. B. für ein Schwimmbad, einen Aussichtsturm)? Wer entscheidet darüber und wer hat Nutzen davon?

Im Rahmen derartiger Planungen **lernen die Schüler**

- ▶ ihre Möglichkeiten, das Schulleben mitzugestalten, zu realisieren;
- ▶ sie lernen ihre Umgebung kennen;
- ▶ sie lernen den Umgang mit Stadtplänen, Fahrplänen u. ä. m. bzw. üben sich in dieser Fertigkeit;
- ▶ sie üben die Benutzung öffentlicher Einrichtungen (Fahrkartenschalter, Verkehrsmittel, ...);
- ▶ sie lernen Benutzerordnungen kennen und nach ihrem Sinn, ihrem Geltungsbereich oder ihren Verfassern fragen;
- ▶ sie lernen ein Vorhaben zu entwickeln, zu argumentieren, andere zu überzeugen, zu planen.

■ **Ein aktueller, öffentlich verhandelter Fall**

- In einem Straßenzug wird die letzte Baulücke geschlossen. Dadurch entfällt der Platz, auf dem die Kinder der Gegend sich tummeln. Sie sind auf die Straße als ungeeignetem Spielraum verwiesen oder müssen unmittelbar unter den Fenstern von Nachbarn spielen, die sich beschweren (Verbindung zum Erfahrungsbereich „Wohnen“),
- Berichte in der örtlichen Presse, Leserbriefe, Gespräche im Elternhaus über den Streit zwischen Gemeindevertretern und Bürgern (auch Vereinen), welches der anstehenden Projekte den Vorrang haben sollte, – Bolzplatz oder Trimm-dich-Pfad, Kinderspielplatz oder Tennisplätze, ...
- Unzuträglichkeiten in der Schule, weil Fahrschüler in der Wartezeit im Haus herumlaufen und sich im Warteraum nicht beschäftigen können oder aus einem zu engen Warteraum auf den Hof drängen, ...
- Öffentliche Diskussion wegen der Höhe des Eintrittsgeldes für das Schwimmbad, ...

wird zum Ausgangspunkt und Untersuchungsgegenstand des Sachunterrichts. Hier kann der Blick der Schüler auf unterschiedliche Standpunkte und Interessen gelenkt werden. Dabei entstehen Fragen wie:

- Wer ist interessiert an einer Neuregelung oder Verbesserung?
- Wem dient die Verbesserung bzw. Veränderung?
- Wie sind die verschiedenen Interessen bei der jeweiligen Lösung berücksichtigt?
- Welchen Aufwand verlangen die notwendigen Maßnahmen?
- In welchem Verhältnis stehen Aufwand und Nutzen?
- Woher kommen die Mittel für die Maßnahmen?
- Wer beschließt darüber?
- Mit welchen Mitteln kann man versuchen, die Diskussion zu beeinflussen?
- Wer kann einem dabei helfen?

■ Spielen und Freizeit – früher und heute

Unterricht, der die gesellschaftliche Bedingtheit der Spiel- und Freizeitmöglichkeiten verdeutlicht, wird auch zu Schülerfragen führen wie „Wie lebten Kinder in früherer Zeit?“ oder „Wie war das denn, als es noch keine Autos gab?“. Das Schülerinteresse richtet sich damit auf die Vergangenheit. Der Unterricht kann verdeutlichen, daß die Bedingungen für Spiel und Freizeit auch von den jeweils anderen wirtschaftlichen und technologischen Verhältnissen abhängig sind.

Günstig ist es, wenn die **Schüler selbst durch Erkundungen, Quellenstudium (Chroniken) und Befragungen neue Informationen zusammentragen und Material zur Beantwortung ihrer Fragen herbeischaffen**. Dabei sollten auch die durch Historische Museen oder Heimatmuseen gegebenen Informationsmöglichkeiten genutzt werden:

- Fragen an Eltern und Großeltern,
- Fragen über Spielzeiten, Spielgelegenheiten und Spielformen,
- Fragen zum Verhältnis von Spielzeit und Mitarbeit im Haushalt bzw. im elterlichen Betrieb (z. B. in der Landwirtschaft),
- Sammeln von Spielzeug aus früheren Zeiten,
- Sammeln von Fotos, Bildern, Zahlen und Fakten über das Aussehen des Heimatortes vor ... Jahren, über Einwohnerzahl, Erwerbsquellen, Lebensgewohnheiten.

Im Rahmen dieser Lerneinheit bietet es sich an, wenn die Schüler ihre Unterrichtsergebnisse anderen zugänglich machen, z. B. durch eine Ausstellung für ihre Eltern oder andere Schüler.

■ **Fremdenverkehrswerbung**

Eine solche Unterrichtseinheit setzt voraus, daß zuvor (ggf. im vorangegangenen Schuljahr) die Freizeitangebote des Heimatortes und der näheren Umgebung erkundet wurden (vgl. S. 51).

Ausgehend von Broschüren des Heimatortes für die Fremdenverkehrswerbung, von den im Handel erhältlichen Ansichtskarten der Gemeinde, von einem Veranstaltungskalender oder einer besonderen Werbeaktion (z.B. zu einem Jubiläum) lassen sich mit den Schülern Fragen untersuchen wie:

- Mit welchen Mitteln wird versucht, ein attraktives Bild des Ortes zu entwickeln?
- Welche Teile des Ortsbildes werden gezeigt bzw. nicht gezeigt?
- Welche Fakten werden genannt, welche nicht?
- Mit welchen Farben, Skizzen, Bildern und Texten wird versucht, etwas hervorzuheben bzw. auszusparen?
- Welche Aussagen richten sich an bestimmte Interessentengruppen?
- Was könnte man anführen, um andere Interessentengruppen (kinderreiche Familien, ältere Menschen, Jugendliche, Unternehmen, die sich ansiedeln wollen, ...) anzusprechen?

Im weiteren Verlauf des Unterrichts kann man dann in verschiedenen Gruppen Broschüren herstellen lassen, die sich an bestimmte Zielgruppen wenden, wobei die Realität berücksichtigt und die im Ausgangsbeispiel erkannten Mittel angewandt werden sollten.

Durch die Anwendung solcher Beeinflussungsmethoden erhält der Schüler die Chance, sich zu distanzieren bzw. kritisch und skeptisch gegenüber Überredungsversuchen zu werden.

■ Insofern steht diese Unterrichtseinheit in enger Verbindung zu Unterrichtseinheiten aus dem Erfahrungsbereich „Konsumieren“ (S. 107ff.).

II. Erfahrungsbereich: Zur Schule gehen – Lernen

a) Allgemeine Erläuterungen

Bereits vor der Schulzeit und auch außerhalb der Schule machen Kinder Lernerfahrungen:

- sie verallgemeinern Erfahrungen, die sie gemacht haben und entwickeln dabei allmählich Vorstellungen, mit denen sie sich ihre Umwelt erklären;
- sie stellen Fragen und ordnen die Antworten und Reaktionen, die sie erhalten, in ihre Vorstellungen und Erklärungsmuster ein;
- sie erproben spielerisch neue Verhaltensweisen und übernehmen sie in ihr Verhaltensrepertoire, wenn sie Erfolg hatten oder wenn die Umwelt das Verhalten begrüßt und verstärkt.

Solche Lernerfahrungen werden von der Umwelt – z. B. den Eltern oder den Erziehern im Kindergarten – teilweise gezielt arrangiert. **In der Mehrzahl sind vorschulische und außerschulische Lernerfahrungen jedoch ungeplant.** Sie werden nicht, wie das in der Schule geschieht, eigens zum Zwecke des Lernens vorbereitet und ausgewertet. Das bedeutet, daß vorschulische und außerschulische Lernerfahrungen einerseits einen stärker spielerischen Charakter haben als schulisches Lernen (vgl. Erfahrungsbereich: Spielen – Freizeit); andererseits sind außerschulische Lernerfahrungen für das Kind in seiner konkreten Lebenssituation oft bedeutsamer, weil weniger von außen herangetragen als schulisches Lernen.

Warum und wozu man etwas lernen muß, ist in vorschulischen und außerschulischen Situationen für Kinder oft fraglos einsichtig, weil die jeweilige Situation es existenziell und individuell erfordert.

Ein weiterer Aspekt unterscheidet schulisches Lernen von vorschulischem und außerschulischem: **Schulisches Lernen** umfaßt in der Regel viele Schüler gleichzeitig. Selbst wenn im Unterricht Situationen zum Gegenstand des Lernens werden, wird der einzelne in geringerem Maße als Individuum angesprochen.

Schule als die gesellschaftliche Institution, die das notwendige Lernen für alle sicherstellen soll, ermöglicht und erzwingt Lernen in neuen Zusammenhängen und Formen mit dem Ziel der systematischen Kompetenzerweiterung.

Erfahrungen, die Schüler dabei machen und die im Rahmen des Sachunterrichts – Aspekt Gesellschaftslehre möglichst aufgegriffen werden sollen, sind unter anderem:

- Erfahrungen, die aus dem **Zusammensein mit** einer größeren Gruppe von **Kindern** resultieren,
- Erfahrungen, die sich aus dem Zusammensein mit Erwachsenen und aus den Strukturen der **Institution Schule** ergeben,
- Erfahrungen, die das Kind mit Leistungsanforderungen bzw. mit seiner eigenen **Leistungsfähigkeit** macht.

Werden solche Erfahrungen innerhalb der Schule aufgegriffen und geklärt, so geschieht dies vor allem mit dem **Ziel der Erweiterung der Handlungskompetenz** innerhalb der Schule.

Lernen bedeutet dabei:

- in Auseinandersetzung mit Mitmenschen und Dingen Individualität zu entwickeln,
- sich auf Forderungen und Gegebenheiten der Gesellschaft einzustellen und
- zunehmend Kompetenz zu gewinnen, um Aufgaben und Probleme individuell und kooperativ zu lösen.

b) Problemschwerpunkte

Zur inhaltlichen Ausfüllung des Erfahrungsbereichs sollen nachfolgend drei Problemschwerpunkte genauer ausgeführt werden:

1. Beziehungen zwischen Kindern
2. Beziehungen von Kindern zu Erwachsenen und zur Institution Schule
3. Entwicklung von Leistungsfähigkeit.

1. Beziehungen zwischen Kindern

Einen Problemschwerpunkt „Beziehungen zwischen Kindern“ auszuweisen, rechtfertigt sich schon aus der Tatsache, daß Kinder in der Schule in einer größeren Gruppe lernen. Hinzu kommt, daß die **zunehmende Kooperationsfähigkeit** entwicklungspsychologisch **als besonderes Kennzeichen der Sechs- bis Zehnjährigen** gilt.

Während der Grundschulzeit lösen sich Kinder allmählich aus egozentrisch strukturierten Beziehungen und werden fähig, selbständiger zu reagieren. Die Gruppe der Gleichaltrigen erhält erhöhte Bedeutung. Das eigene Verhalten wird zunehmend nach den Urteilen und Meinungen innerhalb der Kindergruppe ausgerichtet.

- Je mehr bei Kindern dabei die Erlebnisse eigener Kleinheit, Hilflosigkeit und Unterlegenheit dominieren, um so eher sind sie gezwungen, Selbstbewußtsein durch Abwertung anderer zu gewinnen;
- je mehr Kinder andererseits Gelegenheit erhalten, in Zusammenarbeit mit anderen Kindern gemeinsam Erfolg zu erleben, um so eher entwickelt sich eine offene, Diskriminierung vermeidende Bereitschaft zur Kooperation.

Dabei lassen sich Spannungen und Schwierigkeiten nicht vermeiden. Denn die Auseinandersetzung mit anderen Kindern dient auch der Selbstfindung des einzelnen, dient dazu, die eigenen Möglichkeiten und Grenzen in der Beziehung zu anderen zu finden.

Wichtig ist dabei jedoch, daß Selbstbewußtsein und Selbstwertgefühl nicht aus den Niederlagen anderer erwachsen, sondern aus der Erfahrung, daß man allein oder in Zusammenarbeit mit anderen in der Lage ist, Probleme selbständig zu lösen.

Andere als Partner anzuerkennen, fällt dabei um so leichter, je häufiger man selbst als Partner anerkannt und ernstgenommen wird (vgl. Hinweis auf die Bedeutung der Reversibilität von Lehreräußerungen S. 29). Wer sich akzeptiert weiß, kann auch andere akzeptieren. Widersprüche zwischen eigenen Wünschen, Ansprüche und Möglichkeiten und den Wünschen, Vorstellungen und Handlungen anderer können dann erkannt werden und sowohl der Selbstfindung als auch einer Differenzierung der sozialen Beziehungen dienen.

Das Problem, in der Beziehung zu anderen Selbstbewußtsein und Selbstwertgefühl zu entwickeln, durch die sowohl die individuelle Handlungsfähigkeit als auch die Kooperationsfähigkeit gefördert werden, bezieht sich auch auf die **Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen**. Dabei sollte es Ziel schulischen Lernens sein, stereotype Vorstellungen, die die Handlungsfähigkeit des einzelnen und die Zusammenarbeit mit anderen einschränken, abzubauen.

- Das kann bedeuten, daß bei Mädchen die Fähigkeit und Bereitschaft, vor Schwierigkeiten nicht zurückzuschrecken und sich in Auseinandersetzungen zu wagen, verstärkt und gefördert werden muß.
- Das kann aber auch bedeuten, daß bei Jungen die Fähigkeit gefördert werden muß, eigene Gefühle darzustellen, auf die Gefühle anderer einzugehen und anderen zuzuhören und zu helfen.

Wichtig ist dabei in jedem Fall, daß Kinder lernen, in Situationen selbständig zu entscheiden, und dabei sowohl ihre eigene Individualität zu behaupten als auch die Gefühle, Bedürfnisse und Interessen anderer einzukalkulieren. Ein solches **partnerbezogenes Verhalten** muß die biologische Aufklärung ergänzen, wenn die Grundschule ihren Beitrag zu einer personalorientierten Sexualerziehung leisten will (vgl. die Erlasse zur Sexualerziehung und S. 15, Abs. 2).

Probleme in den Beziehungen der Kinder untereinander können auch entstehen, wenn **ausländische Kinder** die Klasse bzw. die Schule besuchen. Die Schwierigkeiten werden um so größer sein, je weniger die ausländischen Kinder die deutsche Sprache beherrschen und daher dem Unterricht nur begrenzt folgen können. Hier sind pädagogische Bemühungen des Lehrers auf verschiedenen Ebenen denkbar:

- ▶ durch eine differenzierende Unterrichtsgestaltung, die den ausländischen Kindern Erfolgserlebnisse entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen ermöglicht;
- ▶ durch eine Unterrichtsorganisation, die das Miteinandersprechen und das Zusammenarbeiten von deutschen und ausländischen Kindern ermöglicht, fördert und vertieft;
- ▶ durch die Förderung des Verständnisses der deutschen Kinder für die besonderen Lebensbedingungen ihrer ausländischen Mitschüler (z.B. durch Informationen über die Lebensbedingungen und -formen in den Herkunftsländern der Eltern, die vom Lehrer, eventuell aber auch von den betroffenen Kindern selbst oder deren Eltern gegeben werden können);
- ▶ durch Unterrichtseinheiten über Probleme ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland.

Das Besprechen der Probleme ausländischer Kinder im Unterricht wird hier mit Absicht zuletzt genannt, denn es wird nur wirkungsvoll sein, wenn parallel durch die zuerst genannten pädagogischen Maßnahmen ein offenes, kooperationsförderndes Klima geschaffen wird.

Außerdem gilt hier in besonderem Maße der Hinweis, daß Konflikte, von denen Schüler direkt betroffen sind, nur unter bestimmten Bedingungen als Lerngegenstand für alle geeignet sind (vgl. Hinweis S. 69/70).

Für den Schwerpunkt „Beziehungen zwischen Kindern“ lassen sich vielfältige Ansätze denken, z.B.

- in der Familie: unterschiedliches Spielzeug, Arbeitsteilung, Entscheidung über individuelle oder gemeinsame Vorhaben, spezielle Wünsche und Möglichkeiten ihrer Verwirklichung, ...
- im Bereich von Kindergruppen: Spielführer, Stars und Außenseiter, Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Kindergruppen (ältere – jüngere Kinder, Kinder aus der einen oder anderen Straße, ausländische Kinder auf dem Spielplatz usw.), Isolierung und/oder Gemeinsamkeiten von Jungen und Mädchen, ...
- im Bereich der Schule: Vorlieben für bestimmte Fächer, dominierende Schüler und ihre Wirkung auf das gemeinsame Lernen, gegenseitige Hilfe – Konkurrenzverhalten, Beziehungen zwischen deutschen und ausländischen Kindern, Konflikte auf dem Schulhof, dem Schulweg oder im Unterricht, ...
- im Bereich der Massenmedien: Vorbilder und Idole, beliebte Figuren der Kinderliteratur, von den Medien angebotene Konfliktlösungen: Aggression, Faustrecht, Gespräch, gemeinsame Beratung, ...

2. Beziehungen von Kindern zu Erwachsenen und zur Institution Schule

Zwar haben Kinder auch schon vor der Schule und außerhalb der Schule mit Institutionen zu tun. Ihre Erfahrungen beziehen sich in diesen Fällen jedoch immer nur auf einzelne Besorgungen, während sie mit Eintritt in die Schule gezwungen sind, einen größeren Abschnitt ihres Lebens innerhalb einer Institution zu verbringen.

Hinzu kommt, daß Kinder vor jedem direkten Kontakt mit der Schule bereits Informationen über Schule erhalten haben und zu einer entsprechenden Voreinstellung gelangt sind. Bemerkungen der Erwachsenen, Hinweise, Erzählungen und Verhaltensweisen älterer Kinder bestimmen die Vorstellungen, mit denen die Kinder zur Schule kommen. Diese Vorstellungen sind meist diffus und können in Zusammenhang mit der Unsicherheit in der neuen Umwelt Ängste und Befürchtungen hervorrufen.

Von daher hat das **Aufgreifen und Klären der Erfahrungen**, die Kinder innerhalb und **mit der Institution Schule** gemacht haben und machen, eine doppelte Bedeutung:

- Die Institution Schule muß als Ausgangspunkt und Handlungsfeld sozialen Lernens gesehen und genutzt werden mit dem Ziel, allen Kindern das optimale Ausnutzen der Institution zu ermöglichen;
- An der Institution Schule können Besonderheiten von Institutionen erkennbar werden, d.h. es besteht die Möglichkeit, institutionenkundliches Wissen problem- und handlungsorientiert zu erwerben.

Kennzeichen der Institution Schule sind dabei u.a.:

- Festgelegte Unterrichtszeiten (Unterrichtsbeginn, Dauer der Unterrichtsphasen, Pausen, Ferien, ...), aber auch
- Möglichkeiten zu neuen sozialen Beziehungen (soziale Kontakte bei Partner- und Gruppenarbeit, in den Pausen, soziale Kontakte zu Erwachsenen, ...);
- Festgelegte Aufgabenstellung (Festlegung der Lernziele durch Richtlinien, Aufgabenformulierung durch den Lehrer, Festlegung von Art und Tempo der Aufgabenbewältigung, ...), aber auch
- Handlungs- und Spielräume für selbstbestimmtes Lernen und soziales Handeln (Nutzung von Materialien und Lernangeboten, Möglichkeit, Antworten auf eigene Fragen zu suchen, ...);
- Regelungen über Arbeitsteilung und Einwirkungsmöglichkeiten (verschiedene Arbeitsplätze innerhalb der Schule, Beziehung zwischen Eltern und Lehrern, Schülervertretung, Schulordnung, ...), aber auch
- Freiraum für spielerisches Erproben und Einüben sozialer Verhaltensweisen (Fehler sind korrigierbar und können als Lernanlaß benutzt werden, es sind Erwachsene da, die Hilfe, Rat und Unterstützung geben können, ...).

Unter Berücksichtigung der allgemeinen Zielsetzungen dieser Richtlinien sollte dabei immer erneut überprüft werden, ob und wie die einschränkenden Bedingungen zugunsten von freien Kontakten und Aktivitäten der Schüler geändert werden müssen und können.

Durch festgelegten Zeitplan und durch festgelegte Aufgabenstellung enthält schulisches Lernen zwar einige Aspekte, die der Arbeit im Sinne von Erwerbstätigkeit bei Erwachsenen zukommt, unterscheidet sich aber insgesamt, weil nicht nur Leistung verlangt, sondern primär Leistungsfähigkeit entwickelt werden soll (vgl. die Ausführungen zum Erfahrungsbereich: Arbeiten, S. 77ff.).

Das Verhältnis des Kindes zum Lehrer und zur Schule ist darauf angelegt, das Kind durch Lernen und wachsende Kompetenz zur Selbständigkeit zu befähigen und damit das bestehende Abhängigkeitsverhältnis schrittweise aufzuheben. Die Institution Schule muß deshalb vor allem daraufhin untersucht werden, welche **Freiräume für die individuelle und soziale Entwicklung** sie zur Verfügung stellt, das heißt, durch welche pädagogischen und institutionellen Maßnahmen sichergestellt (oder verhindert) wird, daß alle Kinder lernen, was zur Entfaltung ihrer Fähigkeiten nötig ist.

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Problemschwerpunkt „Beziehung von Kindern zu Erwachsenen und zur Institution Schule“ ist die Frage nach den Schulen in einer bestimmten Region. Diese Frage wird für Grundschüler direkt bedeutsam beim Übergang in weiterführende Schulen. Dabei sollte die selbständige und kooperative Erkundung in jedem Fall Vorrang vor einer institutionenkundlichen Information erhalten.

3. Entwicklung von Leistungsfähigkeit

Wenn Kinder in die Schule eintreten, gewinnt das Problem der Leistung eine neue Dimension. Sowohl die Beziehungen der Kinder untereinander als auch ihre Beziehungen zu Erwachsenen und zur Institution Schule werden davon bestimmt, welche **Einstellungen gegenüber Leistung** sie erworben haben und welche Leistungen in der Schule verlangt und honoriert werden. Dabei können für Kinder **Probleme** entstehen,

- wenn sie durch die an sie gestellten Leistungserwartungen über- oder unterfordert werden,
- wenn Art und Umfang der Leistungserwartungen in verschiedenen Lebensbereichen (z. B. in Familie und Schule) stark voneinander abweichen,
- wenn sie ständig Leistungsvergleichen mit anderen standhalten müssen,
- wenn individuell empfundene Leistungen von anderen (Freunden, Lehrern, Eltern) nicht anerkannt werden,
- wenn sie Leistungsbeurteilungen und daraus abgeleitete Maßnahmen nicht verstehen oder als falsch empfinden.

Insgesamt geht es darum, Bedingungen zu schaffen, die die Entwicklung von **Leistungsbewußtsein und Freude an der Leistung** fördern.

- Als Leistung empfinden Kinder zunächst, was ihnen selbst Mühe macht oder nicht ganz leicht fällt, d.h. etwas wofür man sich anstrengen muß, was aber von anderen begrüßt und als gut beurteilt wird.
- Kinder erfahren aber auch den Verlust von Zuwendung oder Anerkennung, wenn sie etwas getan haben, was Mißfallen erregt.
- Oder sie erfahren, daß das, was sie getan haben, mit der Leistung anderer verglichen wird.
- Daneben gibt es auch die Erfahrung, daß man selbst nur anerkannt und bestätigt wird, wenn man eine ganz bestimmte Leistung erbracht hat, d.h., daß das Selbstwertgefühl als abhängig von einer bestimmten, den Anforderungen genügenden Leistung erfahren wird.
- Neben diesen teilweise negativen oder bedrückenden Erfahrungen erleben Kinder aber auch, wie schön es ist, ein schwieriges Problem selbständig zu lösen, oder wieviel Spaß es macht, mit anderen zusammen einen Plan zu verwirklichen.

Je nachdem, welche dieser Erfahrungen dominiert oder in welcher Mischung sie auftreten, entstehen **unterschiedliche Dispositionen für Leistung:**

- Wenn man immer wieder darauf angewiesen ist, etwas besser zu machen als andere und sich dafür immer erneut anzustrengen, kann der dadurch erzeugte Druck so groß sein, daß Schadenfreude über eine schwächere Leistung eines anderen als Ventil nötig wird.
- Die Angst vor dem Versagen kann zu Unsicherheit und zum Aufbau von Lernbarrieren führen, aus denen dann oft auch Verhaltensauffälligkeiten resultieren.
- Wenn die eigene Leistung vor allem als etwas erfahren wird, das durch andere bewertet und als gut oder schlecht eingestuft wird, kann es sein, daß das, was man für die Leistung erhält (Lob, Anerkennung, Aufmerksamkeit, Sternchen, Noten, Geld, ...) wichtiger wird, als die Leistung selbst.
- Umgekehrt kann das Erlebnis eigener Leistungsfähigkeit – z.B. wenn andere anerkennen, was man selbst fertiggebracht hat – zu erhöhtem Selbstwertgefühl, Selbstsicherheit und Leistungsbereitschaft führen.

Bleibt diese Erfahrung nicht nur auf Einzelleistungen beschränkt und werden auch soziale Sensibilität, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft als Leistung honoriert, so können Lernfreude, soziale Aufgeschlossenheit und Initiative entwickelt werden. Daß Grundschüler viel Spaß an Wettspielen oder auf Konkurrenz beruhenden Prämiensystemen haben und von sich aus nach einer Bewertung ihrer individuellen Leistung verlangen, widerspricht nicht den hier gemachten Aussagen, sondern zeigt einerseits ihre bereits entwickelte Einstellung und andererseits ihr Bedürfnis nach Erfolg und Selbstbestätigung. Man muß davon ausgehen, daß aufgrund solch verschiedenartiger Erfahrungen bei Grundschulern ganz unterschiedliche Dispositionen gegenüber der schulischen Leistung vorhanden sind. Werden nun alle Schüler an einer vorweg bestimmten Leistungsnorm gemessen und erfahren sie Leistungssituationen in der Schule primär als Konkurrenzsituationen, so muß damit

gerechnet werden, daß sich anstelle von Kontaktfähigkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Sinne der allgemeinen Ziele Isolation, Angst und Leistungsdruck entwickeln, die die Entwicklung von Leistungsfähigkeit behindern.

In diesem Zusammenhang muß betont werden, daß die unterrichtlichen **Konsequenzen** aus diesen Überlegungen vor allem **im Bereich der Lernorganisation** und erst in zweiter Linie im Bereich der Lerninhalte zu suchen sind. Mehr als durch Unterricht über Leistung dürfte bewirkt werden dadurch, daß Schule Schülerfragen zuläßt, z. B. nach dem Sinn von Hausaufgaben, der Bedeutung von Lernstoffen, unterrichtlichen Methoden, disziplinierenden Maßnahmen, Verhaltensvorschriften u.a.m. Die Art, in der auf solche Fragen reagiert wird bzw. die Art, in der Schüler zum Miteinanderarbeiten, zum Fragen und Überlegen ermuntert werden, ist für die Entwicklung der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft in besonderem Maße bedeutsam (vgl. Hinweise zum sozialen Lernen S. 15ff.).

Dabei sollten in ersten Ansätzen auch die Bedingungen bewußt gemacht werden, unter denen Leistungen zustande kommen oder eben nicht zustande kommen (räumliche und materielle Voraussetzungen, körperliche und psychische Behinderungen, besondere Lernschwierigkeiten, spezifische Interessen und Begabungen, ...).

In diesem Zusammenhang sind auch die **Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit anderen** (vgl. S. 19–21) wichtig: Andere etwas fragen, ihnen etwas erklären, sie loben, ermuntern, trösten, sich mit anderen auf eine Arbeit einigen. Nur wenn so für alle Kinder Lernerfolgserlebnisse möglich gemacht werden, kann auch mit einer optimalen Entwicklung der Leistungsfähigkeit gerechnet werden.

Hierzu ein Beispiel:

Ein Schüler teilt im ersten Schuljahr dem Lehrer mit, daß ein anderes Kind die Aufgabe nicht bewältigen kann. In dieser Situation sind nun verschiedene Lehrerreaktionen denkbar:

- Der Lehrer erklärt dem betroffenen Kind nochmals die Aufgabe. Damit ist zwar in der Situation dem betroffenen Kind geholfen. Langfristig haben aber beide Kinder nicht gelernt, wie sie sich selbst in einer solchen Situation helfen können.
- Der Lehrer fordert die beiden Kinder auf, sich gegenseitig zu helfen: zu fragen und zu erklären. In diesem Fall ist für die beiden betroffenen Kinder dann langfristig ein Lernerfolg denkbar, wenn sich ähnliche Situationen häufiger einstellen.
- Der Lehrer bespricht mit einer kleinen Gruppe (z. B. der Tischgruppe, an der die Kinder sitzen), wie Schüler sich in einer solchen Situation verhalten könnten, welche Ursachen und Folgen möglicherweise bedacht werden müssen.
- Der Lehrer bespricht mit allen Schülern an Fällen, z. B. dem Märchen vom Rübenziehen, wie man sich gegenseitig helfen kann, Schwierigkeiten zu bewältigen. Gerade dieser letzte Weg ermöglicht zwar eine Übertragung auf neue Situationen, er bleibt aber wirkungslos, wenn die anderen Möglichkeiten nicht außerdem und immer wiederkehrend praktiziert werden.

Als Möglichkeiten für die Thematisierung von Leistungsproblemen bieten sich außerdem Unterrichtsvorhaben an, in denen die Erkundung früherer Bedingungen schulischen Lernens erfolgt (z.B. durch Befragung alter Menschen und Auswertung von Quellen), oder Unterrichtsvorhaben über Lernen und Schule in anderen Gesellschaften.

Alle drei Problemschwerpunkte (Beziehungen zwischen Kindern, Beziehungen der Kinder zur Institution Schule, Entwicklung von Leistungsfähigkeit) stehen untereinander **in enger Wechselbeziehung**. In der Regel müssen auf der Ebene der Lerneinheiten immer mehrere Schwerpunkte angesprochen werden. So kann z.B. in einem Vorhaben „Weiterführende Schulen“ nicht nur der Problemschwerpunkt „Institution Schule“ behandelt werden, vielmehr werden gerade bei einem solchen Vorhaben auch Fragen nach den Beziehungen der Kinder untereinander wichtig (Was geschieht mit Freundschaften, wenn man auf verschiedene Schulen geht?), oder es ergibt sich die Frage nach veränderten Leistungsanforderungen.

Eine weitere Aufgabe, die nur unter Berücksichtigung aller genannten Problemschwerpunkte gelöst werden kann, ist die **Hinführung der Schüler zur Vertretung ihrer Interessen**. Der entsprechende Auftrag ist in der Verordnung über die Schülervertretung an den öffentlichen Schulen im Lande Hessen vom 3.8.1970 im §1 formuliert:

„Die Schüler der Klassen 1 bis 4 sind von den Klassenlehrern unter Beteiligung der Schülervertretung in die Arbeit der Schülervertretung einzuführen; die Schüler dieser Klassen können aus ihrer Mitte einen Klassensprecher wählen und im Einvernehmen mit dem Klassenlehrer einzelne Schüler mit Klassenämtern betrauen.“

Für den Bereich der Grundschule gibt es also nur wenige verbindliche Regelungen, d.h. es besteht die Möglichkeit, altersspezifische Formen der Vertretung von Schülerinteressen zu entwickeln und zu erproben.

In diesem Zusammenhang ist noch auf eine Lernerfahrung hinzuweisen, die für diesen Erfahrungsbereich von ausschlaggebender Bedeutung sein kann. Gemeint ist die Erfahrung der Kinder, in welcher Weise Schule und Elternhaus zusammenarbeiten. Entsprechend sollte der Lehrer auf eine frühzeitige und intensive Information der Eltern bedacht sein und solche Situationen aufgreifen, die die **Einbeziehung der Eltern** ermöglichen.

Außerdem empfiehlt es sich, Situationen aufzugreifen und zu nutzen, die einer bewußten Gesundheitserziehung dienen können: Fragen nach der notwendigen Dauer und der sinnvollen Gestaltung von Pausen, Planung und Gestaltung des Schulfrühstücks (vgl. Erfahrungsbereich „Wohnen“, S.102ff.), Hygiene und Erste Hilfe, Sicherheitsvorkehrungen bei verschiedenen Unterrichtsvorhaben u.a.m.

c) Lernziele

- ▶ Lernen, in der Schule selbständig und kooperativ mit anderen zusammen zu spielen und zu arbeiten,
 - Selbstbewußtsein gewinnen ohne andere zu verletzen oder zu diskriminieren,
 - so oft wie möglich Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen,
 - sich auf Gegebenheiten einstellen und zugleich seine Selbständigkeit behaupten und vertreten,
 - den Wert sozialer und kooperativer Leistung erkennen und anerkennen,
 - mit anderen zusammen das eigene Lernen mitbestimmen und gestalten.

- ▶ Lernen, über eigenes und fremdes Verhalten in der Altersgruppe und im Verhältnis zu Erwachsenen nachzudenken, Ursachen und Folgen zu berücksichtigen.

- ▶ Lernen, sich in der Umwelt von Schule und Schulbezirk auszukennen und vorhandene Lernmöglichkeiten zu nutzen.

- ▶ Regelungen im Raum der Schule kennenlernen und selbständig untersuchen,
 - wer die Regelung gemacht hat und warum,
 - ob die Regelung der Situation und den Bedürfnissen aller Beteiligten entspricht,
 - ob eine Regelung notwendig ist,
 - wie man die Regelung verändern könnte, und für wen eine solche Veränderung Vorteile bzw. Nachteile bringen würde,
 - wie man durchsetzen könnte, daß eine Regelung verändert wird (z. B. mit wem man sich dazu zusammenschließen könnte, mit wem man verhandeln muß).

- ▶ Lernen, zwischen dem Setzen von Regelungen und dem Durchsetzen von Regelungen zu unterscheiden und diese Fähigkeit im Raum der Klasse und der Schule (SV) selbständig anzuwenden.

- ▶ Lernen, die Interessen als Schüler zu erkennen und zu vertreten.

Problematisierung von Konkurrenzsituationen

- „Nimm dir ein Beispiel an Bernd!“
- Ein Sternchen (Micky-Maus-Bildchen, ...) für zusätzliche Fleißarbeit?
- „Wer eine 5 hat, ist selbst dran schuld!“
- „Mein Fahrrad hat aber drei Gänge!“ (Meine Jacke ist aber schicker als deine, ...)
- „Wenn Christoph bei uns sitzt, sind wir immer letzter!“
- „Unsere Gruppe ist die beste, wir waren als erste fertig!“
- „Warum soll ich immer so sein wie meine große Schwester?“

2. Unterrichtsvorhaben

- Ich bin fünf/sechs Jahre alt (1.)
- Klassenzimmer – Kinderzimmer? (1./2.)
- Immer der Peter! (Chancen für Außenseiter) (1./2.)
- Herstellung eines Bilderbuches: Unsere Schule (1./2.)
- Wir gestalten unsere Spielstunde (1./2.)
- Wir gestalten einen Spielnachmittag (3./4.)
- Schüler vertreten ihre Interessen (3./4.)
- (K)eine Chance für Tanja (Probleme ausländischer Kinder) (3./4.)
- Bücher für Jungen – Bücher für Mädchen? (3./4.)
- Wir wählen einen Klassensprecher (3.)
- Was heißt Schülervvertretung? (4.)
- Was man über die Schule wissen sollte (Projekt: 3. Schuljahr informiert die Schulanfänger über die Schule)
- Was man über die weiterführenden Schulen wissen sollte (Erkundungsprojekt: 4. Schuljahr informiert sich selbst)
- Wie die Schule früher aussah (3./4.)
- Wie andere Kinder lernen (3./4.)

3. Beispiele für Unterrichtsvorhaben

■ Ich bin fünf/sechs Jahre alt

Im folgenden wird die Planung und Durchführung einer komplexen Lernsituation beschrieben, die von ihrer Thematik her speziell für den Schulanfang geeignet erscheint. Dabei wird gezeigt, wie verschiedene Lernbereiche in einer Lernsituation integriert werden können.

Lernausgangssituation:

In den ersten Wochen nach dem Schulanfang kann beobachtet werden, daß einige Kinder Schwierigkeiten im Umgang mit größeren Kindern in der Schule haben. Insbesondere während oder nach den Pausen kommt es zu Beschwerden über die „Großen“: „Die lassen uns nie auf die Schaukel!“ und ähnliche

Bemerkungen können zeigen, daß die Bedürfnisse der kleineren von den älteren Kindern eingeschränkt werden. Diese Konflikte mit den „Großen“ lassen sich in einem Unterrichtsgespräch thematisieren. Dabei wird sich in der Regel zeigen, daß die Schulanfänger die körperliche Überlegenheit der Größeren als Ursache für deren Verhaltensweisen ansehen: „Die können das, weil sie so stark sind!“ Das Gefühl der Unterlegenheit bewirkt bei vielen Kindern Angst und Hilflosigkeit, andere können bereits Möglichkeiten nennen, wie man auftretende Konflikte lösen kann.

□ Durchführung

Erster Lernschritt:

„Große“ und „Kleine“: Vergleich körperlicher Merkmale wie Größe, Gewicht, „Stärke“, Schnelligkeit.

In diesem ersten Lernschritt können die Kinder Einsichten über ihren eigenen Entwicklungsstand, ihre körperlichen Merkmale und Fähigkeiten gewinnen und sie mit den Fähigkeiten älterer und jüngerer Kinder vergleichen. Vorerfahrungen aus dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Lernbereich können dabei eingebracht und erweitert werden.

Um die körperlichen Merkmale zu vergleichen, könnten ältere Schüler (3. oder 4. Schuljahr) und ein Kleinkind (Geschwisterchen) eingeladen werden. Die Großen können die Kleinen wiegen, wobei als Gewichte anschauliche Gegenstände verwandt werden sollten (Baukästen, Bücher, sandgefüllte Schuhkartons, ...), damit jedes Kind sein Gewicht auf einem Arbeitsblatt festhalten kann.

Wenn die Kinder noch nicht lesen und schreiben können, empfiehlt es sich, z. B. die „Baukästen“ auszuscheiden und die jeweilige Anzahl aufzukleben. Die Größe der Kinder kann auf einer Meßlatte (z. B. einem Kartonstreifen) eingezeichnet und jeweils mit dem Anfangsbuchstaben des eigenen Namens versehen werden. Dabei wird sich dann z. B. ergeben, daß es innerhalb der altershomogenen Gruppe einen bestimmten Bereich gibt, in dem die Meßwerte liegen. Diese Bereiche können mit Symbolen für die verschiedenen Altersgruppen gekennzeichnet werden.

Die Kennzeichnung der Größe durch die Anfangsbuchstaben ermöglicht es den Kindern, sich selbst mit anderen zu vergleichen: „ist größer als“, „ist so groß wie“. Die Kinder könnten ihre Größe vergleichen, indem Große und Kleine versuchen, sich gegenseitig

von einer Turnmatte zu ziehen. Dabei können sie auch feststellen, daß mehrere Kleine zusammen „stärker“ sind als ein großes Kind.

Um die Schnelligkeit zu vergleichen, kann die Zeit gestoppt werden, die Neun-, Sechsjährige und Kleinkind brauchen, um eine Treppe hinaufzurennen. Nicht immer werden dabei die Sechsjährigen langsamer sein als die Großen.

Zweiter Lernschritt: Verhaltensweisen von größeren Kindern gegenüber den Kleinen. Gespräch mit den älteren Schülern über auftretende Konflikte, gemeinsame Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten.

Mit den älteren Schülern könnte ein Klassengespräch über aufgetretene Konflikte in der Pause und auf dem Schulhof geführt werden. Dabei werden die älteren Schüler in der Regel selbst feststellen, daß ein Ausnutzen körperlicher Überlegenheit gegenüber dem Schwächeren unfair ist. Analog zu dem „Stärketest“ könnte mit allen Kindern überlegt werden, ob es hilft, wenn sich die Schwächeren zusammentun. Es sollte aber auch auf andere Lösungen eingegangen werden: Bedürfnisse benennen, Vereinbarungen treffen, andere Spielmöglichkeiten suchen.

Anhand von mitgebrachten Fotos, Kleidungsstücken und Spielsachen können die Schulanfänger weiterhin über ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse in der Säuglings- und Kleinkindzeit sprechen und nachdenken. Hierzu könnten Mütter und jüngere Geschwister in die Schule eingeladen und beobachtet oder befragt werden, z.B. wenn die Mutter den Säugling füttert oder badet, oder wenn ein Kleinkind auf bestimmte Geräusche oder Dinge reagiert. Im Gespräch könnte dabei sowohl auf die Fähigkeiten eingegangen werden, die ein Säugling noch lernen muß, als auch auf die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Eventuell stellen einzelne Eltern auch einen Schmalfilm aus der Kleinkinderzeit eines Kindes zur Verfügung.

Auswertung: Zum Abschluß der Lerneinheit kann versucht werden, die gewonnenen Kenntnisse über die Entwicklung bis zum Sechsjährigen mit Hilfe von Bild und Schrift darzustellen. Dazu könnte auf drei Bogen mit den Überschriften „Säugling“, „Kleinkind“, „sechs Jahre“ gesammeltes Bildmaterial aufgeklebt werden (Spiel-

zeug, Kleidungsstücke, Fähigkeiten und soziale Verhaltensweisen der jeweiligen Altersstufe). Schließlich kann jedes Kind einen doppelten Arbeitsbogen mit den Aufschriften „ich war klein – jetzt bin ich groß“ erhalten, auf den es Fotos aufkleben, zeichnen oder auch aufschreiben kann.

■ Zusammenleben in der Schule

Es genügt nicht, das Zusammenleben in der Schule in einzelnen Lerneinheiten zu thematisieren. Probleme des Zusammenlebens müssen vielmehr durchgängig im Schulalltag aufgegriffen und bearbeitet werden. Im Rahmen des Erfahrungsbereichs „Lernen“ werden dabei in der Regel drei Problembereiche bedeutsam:

- Konfliktsituationen im Schulalltag
- Verständigungsprobleme
- Probleme aus dem Bereich Ordnungen und Regelungen.

Alle drei Problembereiche stehen in enger Wechselbeziehung. Als Hilfe für eine gezielte Planung und Ausnutzung von Lernsituationen seien jedoch zu jedem der drei Bereiche noch einige Hinweise gegeben:

- Konfliktsituationen in der Klasse oder auf dem Schulhof sollten, *wenn möglich*, nicht durch Eingreifen des Lehrers beendet werden.

Vielmehr empfiehlt es sich, solche Situationen mit den Beteiligten – bei allgemeinem Interesse auch mit der ganzen Klasse – im Gespräch zu erörtern. Ein solches Gespräch sollte die Kinder veranlassen, nach Ursachen für ihr Verhalten zu suchen und über mögliche Folgen nachzudenken.

Im Spiel (Pantomime, Handpuppen, Rollenspiel, ...) könnten dann mögliche Lösungen gesucht und erprobt werden. Solche Spiele bieten die Möglichkeit, Gefühle zu äußern und Aggressionen und Fixierungen abzubauen. Verflechtende Elemente (Masken, Attrappe eines Fernsehgerätes, ...) erleichtern es gehemmten Kindern, sich selbst und ihre Probleme darzustellen. Ein solcher „therapeutischer“ Einsatz von Spiel (z. B. mit Hilfe von Handpuppen) ist in der Regel aber nur in sehr kleinen Gruppen wirksam und sinnvoll.

In jedem Fall sollte darauf geachtet werden, daß negative moralische Urteile („böse“, „schlecht“, „ungezogen“) nicht unbearbeitet bleiben, sondern hinterfragt werden, um eine für alle Beteiligten befriedigende und entspannte Situation herbeizuführen.

Wenn Schüler über einen Streit, den der Lehrer nicht beobachtet hat, in unterschiedlicher, widersprechender Weise berichten, können folgende Aspekte bedeutsam werden:

- Konflikte in der Klasse, auf dem Schulhof, auf dem Schulweg sollten in der Regel nicht ohne die Betroffenen besprochen werden.

- Wenn Kinder vom Lehrer die Schlichtung eines Streites verlangen, kann im Gespräch überlegt werden: Was stimmt von dem, was hier erzählt wurde? Wie kam es dazu? Was könnte/sollte jetzt geschehen?
- Wenn ein Schüler oder eine Gruppe von Schülern vom Hausmeister, einem Lehrer oder einem anderen Erwachsenen beschuldigt wird, müssen die relevanten Regelungen berücksichtigt werden: Gibt es eine Schulordnung, gegen die hier gehandelt wurde? Wußten die betroffenen Schüler, daß eine solche Regelung besteht? Kennen sie die Begründung für die Regelung? In jedem Fall sollte den Schülern das Recht zugestanden werden, ihr Handeln zu erklären und zu begründen und dabei u.U. auch die Aussagen der Erwachsenen in Zweifel ziehen.

Die beteiligten Erwachsenen sollten jeweils entscheiden, wie für die betroffenen Schüler langfristig der größte Lernerfolg zu erreichen ist. So kann es z.B. gerade bei Schulanfängern sinnvoll sein, nicht die betroffenen Schüler „zur Rechenschaft“ zu ziehen, sondern alle Schüler behutsam in die geltenden Regelungen einzuführen. In anderen Fällen kann ein Gespräch der beteiligten Erwachsenen mit dem oder den betroffenen Schülern die beste Lösung sein.

Bei solchen Gesprächen sollte den Kindern das Gefühl vermittelt werden, daß sie ernstgenommen werden und ihr Tun begründen und erklären dürfen.

In wieder anderen Fällen kann es sinnvoll sein, aus einem solchen aktuellen Lernanlaß eine Lerneinheit für alle Schüler zu entwickeln.

Wenn bei aktuellen Lernanlässen sexuelle Fragen, z.B. nach Geschlechtsunterschieden, eine Rolle spielen, wird es in der Regel genügen, wenn der Lehrer für diese Fragen der Schüler offen ist und sie je nach Situation dem fragenden Schüler, einer betroffenen oder interessierten Gruppe oder der gesamten Klasse beantwortet werden. Dabei sollte die Ausdrucksweise der Schüler zunächst akzeptiert werden. In Klassen mit sozial heterogener Zusammensetzung muß dabei mit Schwierigkeiten gerechnet werden, da die Schüler sich gerade bei Fragen zur Sexualität extrem unterschiedlich äußern und daraus Konflikte und Verständnisschwierigkeiten entstehen können. Hier empfiehlt es sich, die Schüler nicht zu „verbessern“, sondern durch den Sprachgebrauch des Lehrers Lernprozesse in Gang zu setzen.

□ Verständigungsprobleme lassen sich im 3. oder 4. Schuljahr durchaus auch durch Thematisierung bearbeiten, in den ersten Schuljahren jedoch in der Regel **eher durch indirekte Maßnahmen lösen**. Das Training der Wahrnehmungsfähigkeit und der Mitteilungsfähigkeit sollte daher gerade im 1. und 2. Schuljahr im Mittelpunkt des Unterrichts stehen:

- Erfahrungen ermöglichen und/oder bewußt machen,
- Tast- und Hörübungen mit geschlossenen Augen (Pantomime, akustische und optische Signale, Stoffe mit verbundenen Augen ertasten, ..., vgl. hierzu: Pr-SNT, S. 19 F, 19 K/L).

- Situationen in der Klasse (leises und undeutliches Sprechen, Fremdsprache oder Dialekt, Schwierigkeiten sich auszudrücken, andere zu verstehen, aufeinander zu hören, ...).

Durch Sprache und Schrift ist eine gegenseitige Information zunächst nicht ohne weiteres möglich, da die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten erst entwickelt werden müssen.

Im 1. und auch noch im 2. Schuljahr empfiehlt es sich daher, vielfältige Möglichkeiten und Gelegenheiten zum Erzählen und Darstellen zu schaffen und zu nutzen. Eine wichtige Funktion kommt dabei dem Herstellen und Benutzen von Bildern zu, und zwar sowohl für die Einzelarbeit (Aufkleben oder Zeichnen auf Arbeitsblättern) als auch für gemeinsame Arbeit (Zusammenstellen von Bildern und Wortkarten zu einer Informationstafel, Sammeln an der Pinnwand, vgl. die Fertigkeiten beim Sammeln, Ordnen und Weitergeben von Informationen, S. 21 bis 24).

Gerade die Pinnwand in Griff- und Blickhöhe der Kinder erhält in diesem Zusammenhang eine mehrfache Funktion:

- Mitteilungsecke: Kinder heften Bilder, Texte usw., die sie für mitteilenswert halten, an, um andere zu informieren.
- Fixierung von Ergebnissen: Arbeitsblätter, Tafelzeichnungen, Bilder, Fotos aus Zeitschriften, Kalenderblätter, Prospekte u. a. m. werden angeheftet und können so einen Unterrichtsgegenstand noch längere Zeit veranschaulichen.
- Ordnen und Strukturieren der Ergebnisse: Schüler suchen Kriterien oder der Lehrer gibt Kriterien vor (z. B. groß – klein, immer – manchmal – nie, ...), passende Bilder werden angeheftet und/oder durch Striche oder Fäden werden Beziehungen veranschaulicht. Das Ordnen und Strukturieren kann durch Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit erfolgen, evtl. auch im Kreisgespräch. Dabei ist die Partnerarbeit als Vorstufe zur Gruppenarbeit besonders geeignet, da sie Kommunikation verlangt und ermöglicht, ohne die Kinder zu überfordern. Außerdem ist es notwendig, Einzelergebnisse einer größeren Lerngruppe mitzuteilen.
- Überprüfen und Anwenden von Ergebnissen: Auch in diesem Zusammenhang können wieder Situationen ausgenutzt oder gezielt arrangiert werden, z. B. in Unterrichtssituationen („Ich hab dich nicht verstanden.“), in Spielsituationen („Ich seh etwas, was du nicht siehst!“), Stille Post), oder in Testsituationen (Benutzung eines Fernsehgerätes ohne Bild oder ohne Ton).

Die Reihenfolge der Hinweise darf nicht als zeitliche Abfolge verstanden werden. So können Rollenspiele zur Lösung von Mitteilungsaufgaben eingesetzt werden (z. B. Telefonspiele, Pantomimen, ...) und zugleich dazu dienen, Erfahrungen zu provozieren und bewußt zu machen. Solche Lernbedingungen gewährleisten zwar nicht die Verständigung zwischen Kindern. Sie lassen aber Verständigungsprobleme sichtbar werden und ermöglichen es damit, ggf. notwendige Lernprozesse gezielt einzuleiten.

Insgesamt gilt, daß die Kommunikationsprobleme um so eher gelöst werden können, je mehr Möglichkeiten die Schüler erhalten, in Gruppen miteinander zu spielen, zu arbeiten und zu lernen.

Wenn irgend möglich, sollte an jedem Schultag und in jeder Woche ein begrenzter Zeitraum für freie Aktivitäten, für das Erzählen und Besprechen zur Verfügung gestellt werden.

Ordnungen und Regelungen, die in der Klasse notwendig sind oder für den Bereich der Schule gelten, sollten in jedem Fall begründet und während der Schulzeit immer wieder zum Gegenstand von Nachdenken und Gespräch gemacht werden.

Dabei empfiehlt es sich, Regeln auf ein Mindestmaß zu beschränken, damit sie für die Schüler überschaubar und kontrollierbar bleiben. Eine Vielzahl von Regeln führt dazu, daß viele vergessen werden und sich Mißverständnisse und „Verstöße“ häufen. Wenn die Schüler dagegen wenige Regeln gemeinsam besprechen, beschließen und für alle sichtbar darstellen, wird es möglich, darauf zu verweisen und die Einhaltung, ggf. auch die Funktion der Regeln, zu kontrollieren.

Gerade für das 1. Schuljahr sind folgende Hinweise zu beachten:

- Ordnungen und Regelungen sollten immer wieder in kürzeren Abständen besprochen und auf ihre Bedeutung hin befragt werden. Dadurch können sich Lernerfahrungen sofort in Modifikationen der Regeln niederschlagen.
- Aus einzelnen Regeln sollte allmählich eine Struktur entstehen, die immer wieder daraufhin überprüft wird, ob sie ausreicht und ob sie hilft, Probleme des Schulalltags zu lösen.

Je differenzierter der Unterricht organisiert wird und je mehr die Schüler in kleinen Gruppen selbständig arbeiten, um so mehr können sie die Erfahrung machen, daß es notwendig und möglich ist, durch Vereinbarung von Regeln das gemeinsame Lernen zu erleichtern.

■ **Projektvorschlag: Was man über die Schule wissen sollte (Hilfen für Schulanfänger erarbeitet mit einem 3. Schuljahr)**

Lernziele

Die Schüler des 3. Schuljahres sollen lernen,

- die Bedürfnisse von Schulanfängern und deren Schwierigkeiten in der neuen Umwelt der Schule zu erkennen und ihnen zu helfen, sich in der Schule schneller zurechtzufinden und Unsicherheiten abzubauen;
- Informationen sachgerecht und adressatenbezogen auszuwählen und ihre Auswahl zu begründen;

- sich ihrer Interessen als Schüler bewußt zu werden und sie argumentativ und handelnd zu vertreten;
- Informationen über die Schule sachgerecht und adressatenbezogen an jüngere Kinder weiterzugeben.

Fertigkeiten, Fähigkeiten, Verhaltensweisen

Im Rahmen des Projektes können (bzw. müssen) folgende Fertigkeiten und Fähigkeiten eingeführt bzw. angewandt werden, deren selbständige Handhabung teilweise auch als Lernerfolgskontrolle gelten kann:

Umgang mit anderen

- Sach- und personenbezogene Gesprächsformen
- Selbständige Arbeit in kleinen Gruppen
- Kooperative Arbeit zwischen Gruppen
- Planung und Organisation der Arbeit
- Sprechen mit „fremden“ Personen
- Jüngeren Kindern Erklärungen geben

Sammeln, Ordnen und Weitergeben von Informationen

- Ausschnitte aus Schulordnungen heraussuchen
- Befragungen durchführen
- Im Gespräch eigene und fremde Erfahrungen zusammentragen
- Nach Wichtigkeit ordnen
- Zuordnung von Bildern und Texten
- Gliederung erstellen
- Texte untersuchen und analysieren
- Entscheidungen für geeignete Darstellungen treffen und begründen
- Informationen in Text, Bild und Spiel „verpacken“
- Vereinfachte Darstellungen entwickeln
- Erklärungen in angemessener Sprache geben
- Im Text (Spiel) Argumente sinnvoll einsetzen

Inhaltliche Schwerpunkte

Informationsaneignung zu folgenden Themenstellungen:

- Besonderheiten der Schule (Lage, Gebäude, ...)
- Die Schulgemeinde (Schülerzahl, Lehrer, ...)
- Schulordnungen (allgemeine, spezielle)
- Adressatengruppe (Kindergartenbesuch, ältere Geschwister, Anteil der Ausländer, ...)
- Schulbücher (Darstellung der Realität, z.B. in Fibeln)

Auswahl von Problemen, die sich aus der für die Schulanfänger neuen sozialen Situation ergeben:

- Wie Kinder miteinander umgehen (Vorteile gemeinsamen Spielens und Arbeitens, mögliche Konflikte und Konfliktlösungen)
- Wie Kinder und Erwachsene miteinander umgehen (Hierarchie durchsichtig machen, Beziehung zum Lehrer, Hausmeister, ...)
- Probleme auf dem Schulweg (Schulbus, Schülerlotsen, ...)

Möglichkeiten der angemessenen Weitergabe von Informationen an die Schulanfänger:

- Kontaktaufnahme vor der Einschulung
- Bilder (Bilderbuch) für die Schulanfänger herstellen
- Plakate herstellen
- Rollenspiele vorführen
- Führungen durch die Schule veranstalten

Aufbau des Projektes

Erste Phase: Motivation und mögliche Lernausgangssituationen

Jüngere Geschwister kommen in die Schule — Kinder des 3. Schuljahres berichten über deren Erwartungen bzw. Ängste.

Hörzene: Ein Vorschulkind erzählt, wie es sich die Schule vorstellt (oder: Interviews). Schilderungen, die deutlich machen, welche Probleme Schulanfänger haben (z.B. mit Hilfe des Foto-Bilderbuchs „Ich bin jetzt in der Schule“), Fibeln (Fibelkinder sind immer brav — wir nicht!).

Konferenzbeschluß: 3. Schuljahr soll Feier für Schulanfänger vorbereiten.

Zweite Phase: Planung

Arbeitsplan erstellen (Themen, Zeitaufwand, Gruppeneinteilung, Materialbeschaffung, ...)

Arbeitsplan für alle deutlich sichtbar aufhängen (als Mittel der Selbstkontrolle)

Entscheidungen über Raumeinteilung (Schaffung einer Informations-ecke, Lagerung von Material, ...)

Verteilung von Aufträgen an einzelne Schülergruppen

Dritte Phase: Beschaffung der notwendigen Materialien

z.B.: Texte (Schulordnungen, ...)

Anschriften der Schulanfänger

Material für Plakate und Informationsschrift

Fotos der Lehrer

Material für das Bühnenbild des Rollenspiels

Fibeln

Schulchronik

Vierte Phase: Realisierung

Kontaktaufnahme mit den Schulanfängern vor der Einschulung, Adressen besorgen, Information über Kindergartenbesuch, gemeinsame Spielnachmittage oder einen Ausflug planen und durchführen, den (die) Kindergarten (Kindergärten) besuchen, ...

Zusammenstellung einer Bildinformation für Schulanfänger (z.B. Regelungen auf dem Schulhof; ungewohnte Situationen; Besonderheiten der Schule; „brave“ Fibelkinder konfrontiert mit Zeichnungen, wie es auf dem Schulhof zugeht), Lehrer, Hausmeister stellen sich vor (Bild-, Textcollagen, Wandzeitungen, Plakatwand), ...

Gestaltung des ersten Schultages: Erarbeitung eines Einführungs- und/oder Begrüßungsspiels (Diskussion möglicher Spielinhalte, Entscheidung für bestimmte Spielinhalte, Besprechung verschiedener Darstellungsformen wie Rollenspiel, Handpuppenspiel u. a. m., Einübung der Spiele, Gestaltung des Bühnenbildes), Auswahl von Informationen über die Schule, Planung und Übung einer möglichen Führung der Schulanfänger durch die Schule, ...

Gestaltung der Schulanfangsphase: Bildung von altersgemischten Spielgruppen (auf dem Pausenhof, in Stunden freier Arbeit), Erstellung von Unterrichtsmaterialien, ...

□ Mögliche Anschlußprojekte

für die Klasse 1:

Darstellung und Besprechung anderer Spielsituationen, Aufgreifen der Beispiele in realen Situationen des Schulalltags, Erstellung eines „Buches“ über eigene Schulerfahrungen der Schulanfänger.

für die Klasse 4:

Verbesserung der Schulrealität (Ergänzung der Bibliothek, Ausstattung des Pausenhofs, ...), Von der Grundschule zur weiterführenden Schule (Was erwartet uns?).

Sowohl in der Erarbeitungs- als auch in der Realisierungsphase sollte jeweils beachtet werden: Nötig ist die Beschreibung und Darstellung vorhandener Einrichtungen und Regelungen und deren funktionale Begründung, die Beschreibung und Darstellung möglicher Konflikte und die Darstellung und Diskussion möglicher Lösungen. Welche Einrichtungen, Regelungen und Konflikte herausgegriffen werden, ist abhängig von den konkreten Bedingungen der jeweiligen Schule und von den Interessen der betroffenen Schüler.

III. Erfahrungsbereich:

Etwas herstellen / Geld verdienen – Arbeiten

a) Allgemeine Erläuterungen

In diesem Erfahrungsbereich geht es vor allem darum, deutlich zu machen, daß sich die Organisation von Arbeit in Abhängigkeit von historisch-gesellschaftlichen Bedingungen entwickelt, und es müssen erste Einsichten in die Bedeutung der Arbeitsteilung für unsere Gesellschaft gewonnen werden. Das kann geschehen durch Aufgreifen eigener Erfahrungen der Schüler sowie durch Beobachtungen mit unbezahlter Arbeit (vor allem Hausarbeit) und außerhäuslicher Erwerbstätigkeit der Eltern.

Da diese Erfahrungen sechs- bis zehnjähriger Kinder in unserer Gesellschaft jedoch nicht ausreichen, um bewußt zu machen, was „Arbeiten“ bedeutet (vgl. die Ausführungen zur Struktur des unterrichtspraktischen Teils, S. 34), ist es die wichtigste didaktische Aufgabe für diesen Erfahrungsbereich, nicht nur die punktuellen Erfahrungen aufzugreifen, sondern verstärkt neue Erfahrungsmöglichkeiten bereitzustellen und zu erschließen. Die Schüler sollen Beispiele aus der Arbeitswelt kennenlernen, an denen sie **bestimmte Fragestellungen entwickeln** können.

Hierzu bieten sich *drei methodische Wege* an, die möglichst alle genutzt werden sollten:

- Kinder können allein oder in arbeitsteilig-kooperativem Verfahren Gebrauchsgegenstände (Spielzeug, Unterrichtsmaterial, Geschenke, ...) herstellen und dabei Erfahrungen über Planung, Materialbeschaffung und Herstellung von Produkten gewinnen. Diese Erfahrungen können in Richtung auf Fragen der Arbeitsorganisation, Arbeitsteilung und Serienproduktion, eventuell auch in Richtung auf Verwertbarkeit des Produktes (Eigennutzung, Geschenk, Verkauf auf dem Weihnachtsbazar) aufgearbeitet werden, allerdings unter der Einschränkung, daß es sich hier um eine Simulation und nicht um ein Abbild der heutigen Realität von Arbeit handelt.
- Durch Erkundungen und Befragungen können die Kinder die Arbeitssituation an bestimmten Arbeitsplätzen sowie die Reaktionen von arbeitenden Menschen auf ihre Arbeit erfahren. Diese Erfahrungsmöglichkeit bleibt allerdings auf wenige Tätigkeiten und Berufe beschränkt.
- Durch Medien (Bild-, Text- und Tonmaterialien, Filme) können Kinder Informationen und Eindrücke über Bereiche gewinnen, die ihnen sonst unzugänglich bleiben: industrielle Produktion, eventuell auch Büro- und Verwaltungstätigkeit bzw. Arbeiten in der Landwirtschaft.

Ein weiterer Teilaspekt des gesellschaftlichen Grundproblems Arbeit kann in der Grundschule durch Erkunden von Arbeitsmöglichkeiten in einem über-

schaubaren Raum, in der Regel der eigenen Region erschlossen werden. Mit Region ist zunächst die unmittelbare Umgebung gemeint. Es können aber auch andere geographische Räume (Regionen) untersucht werden.

b) Problemschwerpunkte

Aus diesen Überlegungen wurden die folgenden Problemschwerpunkte gewonnen:

1. Wie und wozu Menschen arbeiten
2. Eine der Bedingungen, unter denen Menschen arbeiten: Arbeitsteilung
3. Arbeitsmöglichkeiten in einer Region.

1. Wie und wozu Menschen arbeiten

Arbeit ist eine zweckorientierte und geplante Tätigkeit des Menschen unter Verausgabung von körperlichen und geistigen Kräften. Sie kann einerseits der direkten Gestaltung der allgemeinen Lebensbedingungen und in diesem Zusammenhang u. U. auch der Selbstverwirklichung dienen, und wird andererseits eingesetzt, um direkt oder indirekt (Erwerbstätigkeit) die Mittel für die Existenzsicherung und Bedürfnisbefriedigung zu erlangen.

- Daß Arbeit notwendig ist, um die menschlichen Bedürfnisse zu befriedigen, und dazu dienen kann, die Lebensbedingungen zu gestalten, ist für Kinder sehr früh am Beispiel der Arbeit im Haushalt erfahrbar: Das Beschaffen der Mahlzeiten, die Bereitstellung und Pflege von Gebrauchsgegenständen, die Herstellung von Sauberkeit und Ordnung (im jeweils erwünschten Maß), – all das kann nur durch Arbeit geleistet werden. Hier werden sehr enge Verbindungen zum Erfahrungsbereich „Wohnen“ erkennbar (Art der Arbeitsteilung, der Arbeitsorganisation in Abhängigkeit von den Wohnbedingungen, ...). So kann deutlich werden, daß unbezahlte Hausarbeit eine Form der Existenzsicherung ist, die durch außerhäusliche bezahlte Berufsarbeit ergänzt werden muß. Denn die materiellen Grundlagen menschlicher Existenz werden heute in der Regel nicht mehr direkt durch Arbeit im eigenen Haushalt geschaffen (Herstellung von Wohnraum, Beschaffung von Kleidung und Nahrung für den Eigenbedarf); vielmehr wird durch Erwerbstätigkeit Geld beschafft und dieses Geld dient dem Lebensunterhalt. (In diesem Zusammenhang kann auch die Bedeutung des Geldes als generelles Tauschmittel erfahrbar gemacht werden, vgl. Hinweise zum Tauschen, Erfahrungsbereich „Konsumieren“, S. 107–110).
- Darüber hinaus kann den Schülern aber auch deutlich werden, daß Lernen eine Vorbereitung auf Arbeiten ist, weil durch Lernen der einzelne instandgesetzt werden soll und kann, sich zukünftig durch Arbeit an der Lebenserhaltung und Umweltgestaltung zu beteiligen.

- Am Beispiel der Familie kann Kindern außerdem bewußt werden, daß durch Arbeit nicht nur die eigenen Existenzmittel beschafft werden, sondern daß durch Arbeit auch für solche Menschen gesorgt werden kann (und muß), die sich nicht durch eigene Arbeit erhalten können (Kinder, Kranke, Behinderte, ...).
- Ein erster Zugang zu den Fragen, unter welchen Bedingungen Arbeit ein Mittel der Selbstverwirklichung sein kann, ist für Kinder gegeben, wenn sie selbst durch Arbeiten (Mühe, Zeitaufwand, Phantasie, ...) Dinge geschaffen und gestaltet haben. Gerade die Erfahrung, welche Gefühle und Überlegungen es auslöst, wenn eine unter Mühen erstellte Sache (eigenes „Bauwerk“, selbst bestimmte Ordnung im Kinderzimmer, ...) von anderen zerstört, beschädigt oder einfach nicht gewürdigt wird, kann deutlich werden lassen, daß durch Arbeit Werte geschaffen werden, es jedoch schwer sein kann, solche Werte genau zu bestimmen (vgl. die Ausführungen zum Problemschwerpunkt „Eigentum und Besitz“, S. 107–110).

Kinder werden dabei zur Einschätzung und Anerkennung von Arbeit um so eher bereit sein, je mehr sie sich und ihre eigenen Mühen anerkannt und akzeptiert wissen (vgl. auch die Ausführungen zum Problemschwerpunkt „Entwicklung von Leistungsfähigkeit“, S. 60ff.).

Da den Schülern **erste Einblicke in die Bedeutung der Arbeit** – als Mittel der Gestaltung der Lebensbedingungen und als Erwerbstätigkeit – vermittelt werden sollen, auf eigene Erfahrungen aber nur bedingt und partiell zurückgegriffen werden kann, empfiehlt es sich, beide Teilaspekte mit Hilfe von Erkundungen (vgl. S. 86ff.) sowie mit Hilfe von Medien (vgl. S. 88) in den Fragehorizont der Schüler zu rücken und dabei Fragen zu untersuchen, die zu generalisierenden Antworten führen.

Bei den **Erkundungen und Befragungen** wird es zunächst darum gehen, Tätigkeiten und Arbeitsabläufe zu beobachten. Dazu müssen bereits im Unterricht Fragen entwickelt werden, die dann die Beobachtung strukturieren. Jedoch kann auch die größte Anschaulichkeit solcher beobachteten Arbeitssituationen den Schülern kaum einen Eindruck davon vermitteln, welche Bedeutung bestimmte Arbeitsbedingungen für den einzelnen haben. Hier können Fragen weiterführen, die mit Schülern zu entwickeln und dann an Erwachsene zu richten sind. Das kann einerseits bei einer Erkundung geschehen. Andererseits können Erwachsene, z. B. Eltern, in die Schule eingeladen werden, um über ihre Arbeit zu berichten. Hierzu ist eine vorherige ausführliche Absprache mit diesen Eltern oder mit anderen zu Befragenden erforderlich.

Nachfolgend werden Beispiele für **generalisierende Fragestellungen** benannt, die in der Unterrichtssituation jeweils konkretisiert werden müßten (vgl. S. 87/88):

- Welche Tätigkeiten der Menschen werden beobachtet und welchen Berufen können sie zugeordnet werden?
- Nach welchen Kriterien können diese Tätigkeiten unterschieden werden (vorwiegend geistige oder vorwiegend körperliche Arbeit, weitgehend selbständige Arbeit oder Arbeit nach Anweisungen, ...)?

- Wie sieht der Arbeitsraum/Arbeitsplatz aus? Welche Hilfsmittel, Werkzeuge, Maschinen werden bei der Arbeit verwendet?
- Welche Regelungen gelten für die Arbeitszeit (Arbeitszeitdauer, Schichtarbeit, gleitende Arbeitszeit, arbeitsfreie Tage, ...)?
- Was an der Arbeit macht Spaß? Was ist schwierig oder belastend?
- Nach welchen Anweisungen muß sich der einzelne richten? Welche Beziehungen bestehen zwischen den verschiedenen Arbeitskräften?
- Welche Gründe waren für die Berufswahl, Arbeitsplatzwahl maßgebend?
- Welcher Zusammenhang zwischen den beobachteten Tätigkeiten und der jeweiligen Vorbildung eines Arbeitenden wird von den Schülern vermutet bzw. besteht tatsächlich?
- Welche weiteren Zusammenhänge können hergestellt werden, z.B. zwischen Vorbildung, Bezahlung, Arbeitszeit (-dauer), Selbständigkeit, Vielseitigkeit, Monotonie, speziellen Fähigkeiten, Verantwortung, Erfahrungen, freier Entscheidung über Tempo und Reihenfolge der Arbeit?
- Welche Möglichkeiten haben die Arbeitenden, ihren Arbeitsplatz zu wechseln, eine andere Arbeit zu finden oder ihre Arbeitssituation zu verbessern?
- Wieviel Freizeit bzw. wieviel Urlaubszeit haben die Arbeitenden? Welche Unterschiede sind feststellbar? Wie können sie begründet werden?
- Was kann den Arbeitenden „zustoßen“ (Unfall, Krankheit, Kündigung, ...) und wie können sie sich schützen?

Solche Fragen können – ja nach regionalen Möglichkeiten – benutzt werden, um überschaubare Arbeitsstätten (Baustelle, Postamt, landwirtschaftliche und gewerbliche Betriebe, Polizeistation, Flughafen, ...) zu erkunden.

Nach Auswertung der Erkundung können die Unterrichtsergebnisse nochmals – mit anderen Schülern, mit Eltern oder mit anderen Erwachsenen – diskutiert werden. Die Argumentationsfähigkeit der Schüler bei einer solchen Besprechung kann zugleich als ein Teil der Lernerfolgskontrolle gelten.

2. Eine der Bedingungen, unter denen Menschen arbeiten: Arbeitsteilung

Von einer bestimmten wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungsstufe an ist **Arbeitsteilung** notwendig und zugleich rationeller, um die Versorgung aller und die Weiterentwicklung sicherzustellen. Unter Arbeitsteilung wird die Trennung und Verselbständigung von Tätigkeiten verstanden, die ursprünglich von einem Menschen allein oder von einer Gruppe von Menschen gemeinsam verrichtet wurden.

Während in primitiven Gesellschaften eine naturwüchsige Arbeitsteilung (physiologisch und auf der Grundlage der unterschiedlichen Naturumgebung) vorherrschte, führte die Arbeitsteilung, die in unserer Gesellschaft sehr weit fortgeschritten ist, zur Zerlegung und Aufteilung der Produktionsprozesse einschließlich der Dienstleistungen in Teilabschnitte, die jeweils einzelnen Arbeitenden, u.U. auch an verschiedenen Arbeitsstätten, zugeordnet werden. Eine spezielle Form der Arbeitsteilung ist die Arbeitserlegung in kleine, auf

verschiedene Arbeitskräfte verteilte Arbeitsschritte. Hinzu kommt die Trennung von Planung und Ausführung, Herstellung und Verteilung, Vor-, Zwischen- und Fertigproduktion. Eine Frage der Arbeitsteilung, speziell der Arbeitserlegung, kann es sein, daß manche Arbeitenden keinen Überblick haben, welchen Stellenwert ihre eigene Tätigkeit im Gesamtvorgang der Produktion oder Dienstleistung hat.

Wenn Grundschulern ein **erster Einblick in die komplizierte Realität der Arbeitsteilung** in Gesellschaften mit dem wissenschaftlich-technischen Entwicklungsstand der Bundesrepublik Deutschland vermittelt werden soll, ist es nicht sinnvoll, sie zu Beginn des Lernprozesses mit einem breiten Spektrum notwendiger und wichtiger Berufe zu konfrontieren, da die gesellschaftliche Arbeitsteilung einer industriellen Gesellschaft zu komplex ist und entweder unzulässig vereinfacht werden muß oder das Verständnis der Grundschüler übersteigt. Vielmehr empfiehlt es sich, die Schüler zunächst an einfachen Beispielen Arbeitserlegung und Arbeitsteilung selbst erfahren zu lassen (vgl. Unterrichtsvorschläge S. 85/86) und dann langsam zu schwierigeren Zusammenhängen fortzuschreiten.

Als weitere Lernvorhaben sind hierbei denkbar:

- Untersuchung von Einzelbeispielen arbeitsteiliger Produktion (Wer arbeitet bzw. welche Tätigkeiten sind notwendig, bis Schulmöbel benutzt werden können, Trinkmilch in der Pause zur Verfügung steht, u.ä.m.?).
- arbeitsteilige Organisation eines Klassenfestes, einer Ausstellung einer Schülerzeitung, etc.,
- Befragung von Arbeitenden aus verschiedenen Berufen und Wirtschaftszweigen (z.B. nach den Vorarbeiten, auf die sich ihre eigene Tätigkeit stützt, oder nach Arbeitsschritten, die ihrer eigenen Tätigkeit folgen),
- Beobachtungen bei der Produktion (mit Hilfe von Bildreihen, Filmen oder bei Betriebserkundungen).

Einen weiteren Aspekt, um Einsicht in die Bedeutung von Arbeitsteilung zu vermitteln, bietet der Vergleich mit anderen Gesellschaften, vor allem mit solchen, die eine einfachere, überschaubare Form von Arbeitsteilung praktizieren oder praktiziert haben. In diesem Zusammenhang muß aber darauf hingewiesen werden, daß solche interkulturellen Vergleiche als erste Hinführung zu historischem und soziologisch-politischem Verständnis zwar in einigen Ländern – z.B. England und USA – einen traditionellen Ort im Grundschulunterricht haben, in der Bundesrepublik Deutschland jedoch praktikable Unterrichtsvorschläge erst entwickelt und erprobt werden müssen.

3. Arbeitsmöglichkeiten in einer Region

(zum Begriff Region vgl. S. 78)

Arbeitsmöglichkeiten unterscheiden sich regional sehr stark. Das hat Auswirkungen auf die Lebensbedingungen der Familienmitglieder (Eltern, Großeltern, ältere Geschwister) der Grundschüler. Die dadurch gegebene

indirekte Betroffenheit läßt es sinnvoll erscheinen, die Aufmerksamkeit der Schüler im Sachunterricht auf die Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten zu lenken, die in der Gemeinde, Stadt und/oder der Region gegenwärtig und voraussichtlich auch zukünftig von Bedeutung sind. Dabei sollte die enge Beziehung zum Erfahrungsbereich „Konsumieren“ beachtet werden. Beide Erfahrungsbereiche sind in der Unterrichtspraxis eng aufeinander zu beziehen.

In beiden Fällen können folgende Aufgabenstellungen und Fragen wichtig sein:

- Untersuchung der Arbeitsmöglichkeiten in der Gemeinde, der Stadt und/oder der Region:
In welchen Unternehmen, Betrieben, ... arbeitet die Mehrzahl der Bevölkerung? Welchen Wirtschaftszweigen bzw. Branchen lassen sich diese Arbeitsstätten zuordnen? Welche Berufsgruppen sind infolgedessen besonders gefragt, weniger oder gar nicht gefragt? Welche Anstrengungen werden unternommen, um neue Arbeitsplätze zu schaffen (Ansiedlung von Industrie, Verbesserung der Verkehrsstruktur, ...)? Welche Vorteile versprechen sich die Gemeinden davon? Welche Nachteile sind denkbar (Umweltschutz, Wegfall von Erholungsgebieten ...)?
- Untersuchung der Ausbildungsmöglichkeiten in der Gemeinde, der Stadt und/oder der Region:
Welche allgemeinbildenden Schulen gibt es und wo liegen sie? Welche berufsbildenden Schulen gibt es und welche Wege vom Betrieb zur Schule ergeben sich? Welche Betriebe bilden Jugendliche aus und für welche Berufe gibt es Ausbildungsplätze?
- Untersuchung der Besonderheiten in der Region in bezug auf vorhandene Wirtschaftszweige und Branchen (beschränkt auf konkrete, für den Schüler zugängliche Einzelbeispiele wie Fremdenverkehr, Autoindustrie, Weinbau, Möbelindustrie: Warum hat sich dieser Wirtschaftszweig in dieser Region besonders stark entwickelt? Welche Folgen hat das für die Arbeitsplatzsituation? ...); eventuell kann es in diesem Zusammenhang sinnvoll sein, die eigene Region mit einer anders strukturierten Region zu vergleichen und dazu ggf. mit einer Grundschulklasse der anderen Region zusammenzuarbeiten (Austausch von Unterrichtsergebnissen, gegenseitige Beantwortung von Fragen, ...).

Bei allen Unterrichtsvorhaben zum Erfahrungsbereich „Arbeiten“ sollte berücksichtigt werden, daß Kinder in ihrer häuslichen Umwelt einen direkten Zugang zu den Problemen besitzen. In enger Abstimmung mit anderen Erfahrungsbereichen (vor allem „Wohnen“, „Konsumieren“, aber auch „Spielen“) sollten solche Erfahrungen aufgegriffen werden, damit die Kinder ein sicheres, überlegtes Verhalten entwickeln können.

Solche, die Erfahrungsbereiche überschneidenden Erfahrungen der Kinder können sich u.a. beziehen auf:

- Auswirkungen von Schicht- und ggf. Nachtarbeit auf das Leben der Familie,
- Auswirkungen der Pendlersituation auf die Freizeit der Familie,
- Auswirkungen der Erwerbstätigkeit der Eltern oder älteren Geschwister auf die Situation des Grundschülers,
- Auswirkungen von Kurzarbeit oder Arbeitslosigkeit auf die Situation der Familie,
- Folgen beruflicher Abspannung oder Überlastung und ihre Auswirkungen auf die Familie (vgl. Hinweise S. 96).

Solche Erfahrungen müssen keineswegs mit den Schülern thematisiert werden, in jedem Fall jedoch vom Lehrer bei der Unterrichtsplanung, der Auswahl von Material und der Beurteilung des Lernerfolgs einzelner Schüler bedacht werden.

c) Lernziele

- ▶ Die Bedeutung von Arbeit für die menschliche Existenz ansatzweise verstehen (Schaffung und Gestaltung von Lebensbedingungen, Beschaffung der Existenzmittel durch Erwerbstätigkeit).
- ▶ Erkennen, worin sich die Arbeitsformen von Kindern und die Arbeitssituationen von Erwachsenen unterscheiden.
- ▶ Erste Erfahrungen und Erkenntnisse über die Bedeutung der Arbeitsteilung gewinnen.
- ▶ Zwischen bezahlter und unbezahlter Arbeit unterscheiden.
- ▶ In ersten Ansätzen erkennen, daß Arbeitsformen und Arbeitssituationen von historischen, technischen, teilweise auch geographischen Bedingungen abhängig sind.
- ▶ Kennenlernen von Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten in der jeweiligen Region durch Erkundungen.
- ▶ An Beispielen von Arbeitsmöglichkeiten innerhalb einer Region erste Einblicke in die Bedeutung infrastruktureller Maßnahmen gewinnen.

d) Anregungen und Vorschläge zur Entwicklung von Lerneinheiten

1. Erfahrungssituationen

Im Erfahrungsbereich „Arbeiten“ beschränken sich die Zugänge über direkte Erfahrungen der Schüler in der Regel auf folgende Bereiche:

„Arbeit“ der Kinder

- „Wenn ich jede Woche Werbezettel austrage, kann ich mir bald das neue Fahrrad kaufen!“ (Tätigkeiten dieser Art widersprechen zwar dem Jugendarbeitsschutzgesetz, werden aber durchaus praktiziert)
- Vater verspricht Geld für's Wagenwaschen
- „Ich kann nicht zum Spielplatz kommen, ich muß heute auf das Baby aufpassen.“ (in der eigenen Familie als Beitrag zur Gesamtarbeit oder bei Bekannten gegen Entgelt)

Arbeit der Eltern

- „Laß mich in Ruhe, ich habe heute genug Ärger im Büro gehabt!“
- Notwendigkeit von Hausarbeit durch Berufstätigkeit der Mutter (Mahlzeiten für sich selbst und andere zubereiten, ...)
- Mitarbeit im elterlichen Betrieb (auf Landwirtschaft und kleine Gewerbebetriebe beschränkt)

Beobachtungen, wie Erwachsene arbeiten

- einzelne gewerbliche Arbeiten (Reparaturen durch Handwerker, Baustelle, ...)
- einzelne Tätigkeiten im Dienstleistungsbereich (Verkauf, Tankstelle, Postschalter, ...)

Auf solche Erfahrungen kann zwar Bezug genommen werden. In der Regel ist es im Erfahrungsbereich „Arbeiten“ jedoch notwendig, neue Erfahrungsmöglichkeiten im Rahmen von Unterrichtsvorhaben bereitzustellen.

2. Unterrichtsvorhaben

- Menschen bei der Arbeit (1./2.)
- Vaters Arbeit – Mutters Arbeit
(Sammeln und Kleben von Bildern, Befragung) (1./2.)
- Wir stellen Gebrauchsgegenstände her (1.–4.)
- Arbeitsteilige Herstellung von Gegenständen
(z. B. für den Weihnachtsbasar) (1.–4.)
- Arbeitsplatz Haushalt (1.–4.)
- Arbeitsplatz Schule (2./3.)
- Arbeitsplatz Baustelle (2./3.)
- Mutter geht wieder arbeiten (3./4.)
- Von der handwerklichen zur industriellen Produktion (3./4.)
- Kinderarbeit früher und heute (3./4.)
- Arbeit in einem landwirtschaftlichen Betrieb (3./4.)
- Wo und was die meisten Menschen in unserem Dorf (unserer Stadt) arbeiten (3./4.)
- Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten in der Region (3./4.)

3. Beispiele

Nachfolgend werden vor allem Beispiele genannt, wie Kindern neue Erfahrungen zum Bereich „Arbeiten“ verschafft werden können.

■ Arbeitsteilige Produktion

Ziel eines Unterrichtsvorhabens mit arbeitsteiliger Produktion ist es, den Kindern Zusammenarbeit erfahrbar und bewußt zu machen (gemeinsame Planung, gemeinsame Herstellung, Einordnen in einen Arbeitsplan, ..., vgl. auch den Hinweis S. 77).

Es empfiehlt sich, wenn einem solchen Unterrichtsvorhaben zunächst die Herstellung eines einfachen Gebrauchsgegenstandes in Einzelarbeit vorausgeht (vgl. Pr SNT, Rahmenthema „Erfahrungen mit Holz sammeln etwas in Holz herstellen“). Das Unterrichtsvorhaben selbst wird in der Regel drei Phasen umfassen:

Erste Phase: Planung

Die Entscheidung, was hergestellt werden soll, kann vom Lehrer vorgegeben oder je nach Lernvoraussetzungen von den Schülern besprochen und entschieden werden. Danach ist zu fragen,

- welche Materialien notwendig sind und wie sie beschafft werden können;
- welche Werkzeuge (in welcher Anzahl) benötigt werden und wie sie beschafft werden können;
- in welche Arbeitsschritte der Herstellungsvorgang zerlegt werden kann bzw. wie die Arbeit auf die Lerngruppe aufgeteilt werden soll;
- wie der Raum für die Arbeit zweckmäßig eingeteilt bzw. eingerichtet werden kann (Materiallagerung, Anordnung der Tische, Aufbewahrungsmöglichkeiten für die Werkzeuge und die fertigen Produkte, ...).

Dabei wird u.U. sowohl die Frage nach den Kosten als auch nach dem sachgemäßen Umgang mit dem Material und den Werkzeugen bedeutsam. Je nach Lernvoraussetzungen der Schüler kann sich eine „Anlernphase“ als notwendig erweisen.

Zweite Phase: Durchführung

am Beispiel der *Herstellung von Anziehpuppen aus Karton*

Arbeitsphase 1 (Partnerarbeit):

- Aufzeichnen der Puppen nach einer Schablone
- Ausschneiden der Puppen

Arbeitsphase 2 (Arbeit in Gruppen):

- Aufzeichnen von Kleidungsstücken nach einer Schablone
- Ausschneiden der Kleidungsstücke
- Bemalen der Kleidungsstücke

In beiden Phasen sind maximal bis zu drei Arbeitsschritte hintereinander geschaltet, d.h. die Schüler können sich im Arbeitstempo noch verhalten.

nismäßig leicht aufeinander beziehen. Nachdem die Schüler ihre Produkte „getestet“, d. h. selbst ausprobiert haben, können Packungen für den Verkaufsbasar zusammengestellt und ggf. mit Preisen ausgezeichnet werden (spezielle Packungen für Jungen bzw. Mädchen und/oder gemischte Packungen, vgl. Erfahrungsbereich „Konsumieren“, S. 107 ff).

In ähnlicher Form lassen sich andere Vorhaben durchführen, z. B.

Herstellen von Faltsternen

- Aufzeichnen der Grundform mit einer Schablone
- Ausschneiden der Grundform
- Vorzeichnen der Faltstellen
- Falten
- Ausschneiden der Verzierungen mit Hilfe einer Schablone
- Zusammenkleben
- Befestigung einer Aufhängevorrichtung

Wagen aus Sperrholz

- Aufzeichnen der Einzelteile mit Hilfe einer Schablone
- Aussägen der Einzelteile
- Glattschmiegeln der Kanten
- Zusammensetzen der Einzelteile
- Anmalen, Mattieren, Polieren

Dritte Phase: Auswertung

Wenn parallel zur Planung und Durchführung ein Arbeitsplan entwickelt und für alle sichtbar dokumentiert wurde, genügt es in der Regel, anhand des Arbeitsplans zu besprechen, wo eventuell Schwierigkeiten aufgetreten sind und wie diese vermieden werden können. Wenn ein solcher Plan nicht erstellt wurde, könnte er als Protokoll der Arbeit vom Lehrer vorgegeben oder mit den Schülern erarbeitet werden, um anhand dieses Anschauungsmaterials die Auswertung durchzuführen.

■ **Erkundungen und Befragungen**

Bei Erkundungen und Befragungen ist wichtig, daß entsprechend dem Fragebedürfnis der Schüler Fragen zusammengestellt werden, durch die dann sowohl die Erkundungsgänge als auch die Befragungen selbst strukturiert werden. Von den Schülern geäußerte Fragen sollten dabei zunächst den vom Lehrer erwünschten vorgezogen werden. Bleiben dadurch wichtige Aspekte unberücksichtigt, soll der Lehrer in nachfolgenden Lernprozessen die Schüler mit Materialien konfrontieren, die sie auf bisher unberücksichtigte Fragen hinführen.

Es empfiehlt sich, zunächst wenige Fragen zu untersuchen, damit der Vergleich und die Auswertung der Ergebnisse überschaubar bleiben. Die gemeinsam vereinbarten Fragen werden aufgeschrieben, und zwar wenn möglich in einer Form, die es erlaubt, die jeweils gefundene Antwort zu notieren (Vorform von Fragebogen).

Bei Befragungen ist es sinnvoll, die Antworten mit Hilfe eines Kassettenrekorders festzuhalten, damit sie im nachfolgenden Unterricht besser ausgewertet werden können. Erkundungen und Befragungen können innerhalb und außerhalb der Schule durchgeführt werden.

Hierzu zwei Beispiele:

Arbeitsplatz Schule

Am Arbeitsplatz Schule kann durch Beobachtung und Befragung die jeweilige Arbeitssituation der in der Schule Tätigen aufgearbeitet werden: Lehrer, Rektor, Sekretärin, Hausmeister, Putzfrauen. Es wäre sinnvoll, wenn die Schüler in kleinen Gruppen einen in der Schule Tätigen bei seiner Arbeit begleiten (z.B. ein Vormittag im Schulsekretariat, ein Berufstag mit dem Rektor, dem Hausmeister, einem Lehrer, ...).

Eine solche Lernorganisation bedarf allerdings der Absprache mit den Beteiligten und – soweit es den Nachmittag betrifft – auch mit den Eltern. Außerdem kann empfohlen werden, die Unterrichtsergebnisse mit anderen Schülern und den Betroffenen nochmals zu besprechen. Dazu können z.B. für jeden der in der Schule praktizierten Berufe Informationstafeln erstellt werden, durch die anderen Schülern sowohl die Personen als vor allem deren Tätigkeiten und deren Arbeitssituationen vorgestellt werden (vgl. hierzu auch den Projektvorschlag „Was man über die Schule wissen sollte“, Erfahrungsbereich „Lernen“, S. 72ff.).

Erkundung einer Baustelle

Dabei kann es sich sowohl um den Aufbruch einer Straße als auch um die Baustelle für ein Wohnhaus oder ein öffentliches Gebäude handeln. Die einfachste Form der Erkundung ist die *Beobachtung* aus der Perspektive des Straßenpassanten:

- Wie ist die Baustelle abgesichert?
- Wieviele Menschen arbeiten dort und was tun sie?
- Welche Schilder und Aushänge sind zu sehen?
- Gibt es Baubuden für die Arbeiter, die Bauleitung, ...?
- Gibt es spezielle Kleidungsstücke, Sicherheitsmaßnahmen, ...?
- Wie kommt das Material zur Baustelle?
- Welche Maschinen werden eingesetzt?

Sehr viel interessanter und ergiebiger ist eine Erkundung jedoch, wenn sie mit einer *Befragung* verbunden werden kann (eventuell auch mit einer Besichtigung). Hier sind entsprechende Absprachen des Lehrers mit der Bauleitung bzw. einzelnen Arbeitern schon wegen der Sicherheit der Kinder notwendig. Wenn in diesem Zusammenhang eine Befragung nur nach Beendigung der Arbeitszeit möglich ist, kann diese Erfahrung zugleich für die Schüler neue Lernprozesse bedeuten (Erkenntnis der Bedeutung festgesetzter Arbeitszeit, mögliche Bedingungen für Unterbrechung bzw. Fernbleiben von der Arbeit).

Bei der Befragung könnten folgende Gesichtspunkte eine Rolle spielen:

- In wessen Auftrag sind die Arbeiter an der Baustelle tätig?
- Wer bezahlt sie (Kriterien der Entlohnung, Formen der Auszahlung, ...)?
- Unter welchen Bedingungen (zeitlich, räumlich, Lärm, Gefahr, Abgase, ...) arbeiten sie?
- Wer sagt und bestimmt, was getan werden soll (z.B. Vorgabe durch Baupläne, Anweisungen für Reihenfolge von Arbeiten, ...)?
- Welche Qualifikationen bzw. welche Ausbildung benötigen/haben die verschiedenen Arbeiter?

Wenn ein Vater eines Schülers in einem Bauberuf tätig ist, könnten die Unterrichtsergebnisse, dargestellt in Form von Informationstafeln, Berichten oder auch Rollenspielen, mit diesem Fachmann durchgesprochen werden (evtl. samstags oder am späten Nachmittag).

■ Vermittlung mit Hilfe von Medien

Beim Einsatz von Medien ist an alle Text-, Bild- oder Tonmaterialien zu denken, durch die Kindern Eindrücke aus dem Arbeitsleben vermittelt werden können. Als besonders bedeutsam ist in diesem Zusammenhang jedoch der Film anzusehen, da er Informationen über landwirtschaftliche und vor allem industrielle Produktion geben kann, die den Kindern in anderer Form nicht zugänglich sind.

Speziell für die Grundschule ist dabei an folgende Filme zu denken:

- FT 2521 Weben – Handwerkliche Produktion
- FT 2484 In einer Weberei
- FT 63 Der Schuhmacher (Handwerkliche Produktion)
- FT 2018 Kleider aus der Fabrik (Industrielle Produktion)
- FT 930 Beim Backer
- FT 814 Bauer und Müller zu Großvaters Zeit.

Weitere Filme (z.B. FT 991 Am Arbeitsplatz: Ein Stanzer) lassen sich in der Grundschule verwenden, wenn man auf den verhältnismäßig schwierigen Text verzichtet.

Bei der Verwendung von Medien sollte insgesamt darauf geachtet werden, daß dem Schüler der mediale Charakter und damit auch die u.U. einseitige Sicht bewußt wird. Mehrmaliges Anhören oder Anschauen und die Frage „Was wollen die Filmemacher uns mitteilen?“ können hier helfen. Weitere Beispiele können dem jeweils letzten Katalog über Filme, Diareihen und Tonträger, hrsg. vom Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) entnommen werden. Sie sind über die zuständigen Landes-, Kreis- oder Stadtbildstellen zu entleihen.

Die Verwendung von Medien sollte – wenn irgend möglich – mit Erkundungen und Befragungen verbunden werden.

Hierzu noch ein Beispiel:

■ Wo und was die meisten Menschen in unserem Dorf (unserer Stadt/unserem Stadtteil) arbeiten

In einer solchen Unterrichtseinheit geht es um die Erkundung, Erschließung und Erarbeitung der je typischen Wirtschafts- und Beschäftigungslage der heimischen Region.

- Durch Befragungen im Bekanntenkreis, z.B. Pendler, Schichtarbeiter, ...
 - durch Heranziehen und Auswerten des Branchenteils im Fernsprechbuch,
 - durch Auskünfte über Betriebs- und Beschäftigungszahlen vom Bürgermeisteramt, der Industrie- und Handelskammer, der Handwerkskammer, ...
 - durch Beobachtungen im Berufsverkehr (Querverbindungen zur Verkehrserziehung, Sicherheit)
 - und durch Informationsmaterial und Medien
- lassen sich Grundlagen für den Unterricht bereitstellen oder durch die Schüler selbstständig beschaffen.

Die Schüler können das Erfahrene auswerten und für die Klasse bildhaft darstellen:

- Herstellung einer Karte der wichtigsten Arbeitsstätten
(Packpapier und/oder Stecktafel bilden die Grundlage; darauf werden topographische Fakten skizziert; durch verschiedene Symbole kann die Art und die Größe einzelner Betriebe gekennzeichnet werden; durch Verbindung mit den wichtigsten Wohngebieten können Pendlerprobleme dargestellt werden, ...)
- Exemplarische Untersuchung einzelner Arbeitsstätten
(Herstellung von Informationstafeln über einzelne Tätigkeiten, z.B. Vergleich von handwerklicher und industrieller Produktion, von landwirtschaftlichen und gewerblichen Betrieben, ...; Darstellung von Fakten zu diesen Tätigkeiten und Berufen, z.B. Dauer und Art der Ausbildung, besondere Arbeitsbedingungen, ...)

Beim Vergleich der Arbeitsergebnisse können dann weiter Fragen gefunden und diskutiert werden, z.B.:

- Warum nehmen so viele Berufstätige eine lange Fahrt zur Arbeit auf sich?
- Kommen Arbeitskräfte aus dem Umland in die Stadt? Woher? Wieviele? Warum? Wie kommt es, daß bestimmte Branchen und damit auch bestimmte Berufe vorherrschen?

An Einzelbeispielen kann hier u.a. die Bedeutung der Bodenbeschaffenheit, der klimatischen Bedingungen, der Verkehrserschließung auf die Berufsstruktur bzw. die Arbeitsplätze sichtbar werden. Wenn die Schüler in konkreten Unterrichtssituationen danach fragen, kann in diesem Zusammenhang auch über die Ursachen und Folgen spezifischer Wirtschaftsstrukturen nachgedacht werden (z.B. Angewiesensein auf Fremdenverkehr, Verlegung einer Behörde, Konkurs eines wichtigen Betriebes, ...).

In weiteren Arbeitsschritten kann eine Vertiefung des Gelernten an Spezialkarten des Atlas (Bodenbeschaffenheit, Nutzungszonen, Industriegebiete, ...) erreicht werden. Dabei können Zusammenhänge aufgefunden werden wie: Loßboden - Zuckerrübenanbau; Klima - Sonneneinstrahlung - Schiefer - Weinbau; Tonvorkommen - tonverarbeitende Industrie; Autobahn- und Wasserstraßenanschluß - Industrieansiedlung, ...

IV. Erfahrungsbereich: Zuhause sein – Wohnen

a) Allgemeine Erläuterungen

Die folgenden Ausführungen können und wollen nicht den Gesamtbereich des Zuhause-seins von Menschen berücksichtigen. Vielmehr wird entsprechend dem Ansatz dieser Richtlinien (vgl. S. 33/34) versucht zu zeigen, welche subjektiven Erfahrungen der Kinder geeignet sind und es notwendig machen, das gesellschaftliche Problem Wohnen genauer zu untersuchen.

Die Art, in der Kinder ihr Zuhause erleben, ist eine der frühesten und nachhaltigsten Erfahrungen. **Zuhause sein** bedeutet dabei zunächst das Zusammensein mit den Menschen, denen das Kind sich am stärksten zugehörig fühlt. In der Regel sind das die Familienangehörigen, wobei erst in zweiter Linie bedeutsam ist, wieviele Personen die Familie umfaßt. Zum Zuhause kann aber auch das Kinderheim werden. In jedem Fall handelt es sich um eine räumlich begrenzte und überschaubare Umwelt (Wohnung, Haus), in der die Kinder das Vertrautsein mit anderen, Versorgung und Sicherheit erfahren.

Ob und inwieweit Liebe, Geborgenheit, Sich-angenommen-fühlen im Zuhause sein sich realisieren, bzw. durch belastende Erlebnisse wie Angst, Alleingelassen-werden, Ablehnung, Vernachlässigung begleitet und ggf. sogar überlagert werden, kann im Rahmen des Sachunterrichts-Aspekt Gesellschaftslehre nur unter bestimmten Bedingungen thematisiert werden. Es empfiehlt sich aus pädagogischen Gründen, eine enge Kooperation mit Vertretern anderer Lernbereiche (z.B. Religion und Deutsch) im Sinne der Abstimmung von Unterrichtsvorhaben anzustreben sowie ein vorbereitendes Gespräch mit den Eltern zu führen (vgl. auch S. 96).

Die räumliche Umgebung der Wohnung (des Wohnhauses) ist einerseits eine Bedingung, durch die das Zusammensein bestimmt und beeinflusst wird und andererseits eine Gegebenheit, die durch gemeinsames Tun gestaltet und geprägt werden kann. Unter welchen **Wohnbedingungen** man heranwächst und wie das Leben unter diesen Bedingungen gestaltet wird, hat Auswirkungen auf die Gewohnheiten, Einstellungen und Verhaltensweisen, die ein Kind entwickelt (vgl. auch die Ausführungen über Individuation und Sozialisation im Erfahrungsbereich „Lernen“, S. 56/57).

- So kann das Leben in einem hellhörigen Mehrfamilienhaus mit häufigen Ermahnungen der Eltern oder Beschwerden von Nachbarn vielleicht die Notwendigkeit der Rücksichtnahme im Bewußtsein der Heranwachsenden verankern, zugleich aber auch die freie Entfaltung aller Kräfte und die Entwicklung von Initiative behindern.
- Andererseits ist die Art, in der eine Familie ihr Zusammenleben unter gegebenen Bedingungen gestaltet, indem sie z.B. die Wohnung durch entsprechende Möbel wohnlicher macht bzw. zweckmäßiger einrichtet, in

Altbauten funktionslose Ecken oder Nebenräume für gemeinsame Vorhaben nutzt oder auf beengte Wohnverhältnisse in einer ruhigen, humorvollen Weise reagiert, wichtig für die Entwicklung von Kreativität, Toleranz und sozialer Initiative.

Im weiteren Sinne gehören zu diesen Erfahrungen des Zusammenlebens mit anderen in einer begrenzten räumlichen Umwelt auch **Erfahrungen in und mit der näheren Umgebung**: mit der Nachbarschaft auskommen, sich einigen, nachgeben, sich absetzen, eigene Bedürfnisse deutlich machen, sich durchsetzen, Nachbarschaftshilfe in Anspruch nehmen, Nachbarschaftshilfe leisten, bei Streitigkeiten tragfähige Kompromisse suchen, ... Bereits von diesen subjektiven Erfahrungen her wird deutlich, daß „Wohnen“ immer zugleich zwei Bereiche berührt:

- objektive Gegebenheiten der Wohnung bzw. der räumlichen Umgebung (1. Problemschwerpunkt) und
- die Art, in der die Menschen in dieser Umgebung zusammenleben (2. Problemschwerpunkt).

Die Art, in der Menschen auf räumliche Bedingungen reagieren, – sei es durch Anpassung an vorhandene Gegebenheiten, sei es durch Anpassung und Gestaltung der Räume entsprechend der eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen – ist das zentrale Problem des Erfahrungsbereichs „Wohnen“. Die Untersuchung dieser Frage wird zunächst zu individuellen Verhaltensweisen einzelner Personen, Familien oder Gruppen führen, in der Fortführung aber auch das gesellschaftliche Grundproblem sichtbar werden lassen, wie und in welcher Form eine passende Wohnumwelt für alle sichergestellt werden kann.

- Ausgehend von subjektiven Erfahrungen kommt damit die Infrastruktur einer Region als wesentlicher Teil des gesellschaftlichen Grundproblems „Wohnen“ in den Blick (3. Problemschwerpunkt).

b) Problemschwerpunkte

Wenn im Mittelpunkt des Erfahrungsbereichs „Wohnen“ die **Wechselbeziehung zwischen räumlicher Umwelt und sozialen Beziehungen** stehen soll, erscheint es sinnvoll, folgende Problemschwerpunkte auszuweisen und näher zu untersuchen:

1. Räume – wie sie sind und wie man sie nutzen und gestalten kann
2. Beziehungen und Regelungen im Zusammenleben der Menschen
3. Wie Menschen in einer Region wohnen und leben.

In diesem Zusammenhang ist zu betonen, daß die beiden ersten Problemschwerpunkte hier nur eine Klärung der Sachprobleme willen getrennt ausgewiesen werden, im Unterricht aber auf jeden Fall gemeinsam in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit und Durchdringung zum Gegenstand von Lernen werden sollen.

1. Räume – wie sie sind und wie man sie nutzen und gestalten kann

Raumbedingungen sind menschlichem Leben vorgegeben und an vielen Beispielen – vor allem aus frühen Kulturen – läßt sich verhältnismäßig leicht nachweisen, daß die jeweiligen physikalisch-geographischen Bedingungen zur Ausbildung unterschiedlicher Formen menschlichen Lebens geführt haben.

Im Grundschulunterricht wird dieses Problem traditionell angesprochen unter dem Thema „Wie Menschen wohnen“ und in der Regel durch einen Vergleich extrem unterschiedlicher Wohnformen (Iglu, Kral, Pfahldorf, ...) bearbeitet. Die Auseinandersetzung mit fremden Wohnformen soll aber nicht nur einer Erweiterung des Wissens dienen, das – im negativsten Fall – beziehungslos aneinandergereiht wird. Vielmehr müssen erste Ansätze gesucht werden, durch die Kinder lernen,

- Raumstrukturen differenzierter zu erfassen und
- Funktionen von Räumen zu erkennen. (Unter Räumen werden hier sowohl eng begrenzte Räumlichkeiten, z. B. Wohnzimmer, Klassenzimmer, als auch größere räumliche Zusammenhänge, z. B. Stadtviertel, Region, verstanden.)

Zur differenzierten **Erfassung von Raumstrukturen** gehört zweierlei:

- ▶ das Erkennen einzelner Faktoren, deren Beziehungsgefuge die jeweiligen Raumstrukturen bildet, einschließlich deren unterschiedlicher Qualität (einerseits physikalisch-geographischer Art und andererseits technischer, rechtlicher, gesellschaftlich-politischer, d. h. historischer Art),
- ▶ die Unterscheidung zwischen unveränderbaren bzw. kurzfristig unveränderbaren Faktoren (z. B. Klimazonen, Gezeiten, aber auch technischer Entwicklungsstand, Finanz- und Gesetzeslage) und solchen, über die sofort oder kurzfristig verfügt werden kann.

Zu einer solch differenzierten Erfassung von Raumstrukturen, die letztlich nur in weiterführenden Lernprozessen verwirklicht werden kann, bedarf es der schrittweisen Entwicklung bestimmter *Fertigkeiten* wie:

- ▷ Räume durch visuelle Wahrnehmung oder durch Ausschreiten großemäßig erfassen,
- ▷ Längenmaße, Flächenmaße, Raummaße verstehen und anwenden, Entfernungen schätzen, messen und einordnen,
- ▷ Symbole, Zeichen und bildliche Darstellungen herstellen,
- ▷ Raumbegriffe richtig verwenden,
- ▷ Grundrisse, Bilder aus der Vogelperspektive sowie einfache Skizzen und Pläne lesen,
- ▷ richtiger Gebrauch von Orts- und Lagebezeichnungen,
- ▷ Einzelheiten und Teilstrukturen aus Plänen in der Realität wiedererkennen,

- ▷ Landkarten, Straßenkarten, Wanderkarten, Atlanten und Luftbilder benutzen,
- ▷ Grundrißpläne in ein Modell übertragen (Knet, Pappe, Sandkasten) (vgl. hierzu den Katalog von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen, S. 19ff.).

Bei der *Untersuchung der Funktion von Räumen* gilt es, auf folgende Unterscheidungen zu achten:

- ▶ Ausnutzung vorhandener Raumstrukturen: Welche Funktion einem Raum zugewiesen wird, kann von den vorhandenen (unveränderlichen oder kurzfristig nicht veränderlichen) Raumstrukturen abhängig sein (z.B. Bodenschätze, Gebirge, Flußläufe, aber auch Installationen, Größe und Form eines Zimmers, Hausordnung);
- ▶ Veränderung und Gestaltung von Raumstrukturen: Räume können entsprechend der erwünschten und angestrebten Funktion strukturiert und gestaltet werden (Straßenführung, Besiedelung, Aufforstung, aber auch Planung für ein Einfamilienhaus, veränderte Einrichtung des Kinderzimmers).

Alle vier Gesichtspunkte (Erkennen einzelner Faktoren einer Raumstruktur, Unterscheidung zwischen veränderbaren und nicht veränderbaren Faktoren, Ausnutzung vorhandener Raumstrukturen, Veränderung und Gestaltung von Raumstrukturen) müssen im Unterricht gleichermaßen berücksichtigt werden.

Die Frage nach den Strukturen bzw. den Funktionen eines Raumes sollte also nicht voneinander getrennt untersucht werden, zumal auch die Erfahrungen der Kinder immer beide Momente zugleich betreffen. So sind bereits die ersten Raumerkundungen (krabbeln, gehen) mit der Erfahrung verbunden, daß bestimmte Räume oder Raumabschnitte tabuisiert werden (Treppe, Kochecke in der Küche, ...). Auch später erleben Kinder die Struktur und die Funktion eines Raumes gleichzeitig.

Hier geht es um

- Erfahrungen mit Räumen, die man nur zu bestimmten Tätigkeiten betritt (z.B. Bad, Toilette, Waschküche und im weiteren Umkreis ein Behördenhochhaus, ein Naherholungsgebiet, ...),
- Erfahrungen mit Räumen, die nur von bestimmten Personen genutzt werden (z.B. Küche als reiner Haushaltsfachraum, Hobbywerkstatt des Vaters, Kinderzimmer, aber auch Schulen, Diskotheken, Theater, ...),
- Erfahrungen mit Räumen, deren Struktur nur bedingt ihrer Funktion entspricht (z.B. zu enges Kinderzimmer, kein Platz zum Wäschetrocknen, Spielplatz in unmittelbarer Nähe von Wohnungen, kein Platz in einer engen Altstadtstraße durch ruhenden und fließenden Verkehr, ...).

Werden solche Erfahrungen aufgegriffen und in Richtung auf eine differenzierte Erfassung von Raumstrukturen und Erkenntnis von Raumfunktionen bearbeitet, so können die Schüler zu der Einsicht kommen, daß räumliche

Bedingungen Handlungsspielraum zulassen oder einschränken. Dieses **Erkennen von Abhängigkeiten** wiederum **macht** den **individuellen Handlungsspielraum abschätzbar**, der verbleibt und den es auszufüllen gilt. Inwieweit hieraus auch eine erweiterte Handlungskompetenz und eine aktive Gestaltung der räumlichen Umwelt resultieren, wird in starkem Maße davon abhängen, wie sich die sozialen Beziehungen der Menschen in der Umwelt der Schüler gestalten.

2. Beziehungen und Regelungen im Zusammenleben der Menschen

Die Grundlagen für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, für Selbstvertrauen, Offenheit gegenüber anderen, die Fähigkeit, andere zu verstehen und auf andere einzugehen, werden durch die frühesten sozialen Erfahrungen, d. h. in der Regel durch das Zusammenleben in der Familie grundgelegt. Die Schule kann hier nur eine verstärkende ergänzende Rolle spielen (vgl. die Fähigkeiten für den Umgang mit anderen, S. 19–21).

In diesem Zusammenhang werden u. a. **Erfahrungen** wichtig, die Kinder machen, wenn sie in Schwierigkeiten geraten, z. B. durch einen kleinen Spielunfall, einen Streit mit anderen Kindern oder fremden Erwachsenen, die Beschädigung eines Gegenstandes, Angst vor dem Alleinsein oder vor dem Versagen, u. v. a. m.

Hier ist für die Kinder vor allem wichtig,

- ob sie sich an einen Erwachsenen oder an ältere Kinder wenden können,
- ob diese Personen Zeit haben und bereit sind, auf die Probleme der Kinder einzugehen,
- ob diese Personen erklären und trösten können,
- ob sie regulierend einschreiten oder Hilfe zu einer selbständigen Problembewältigung geben.

Wie stark in solchen Zusammenhängen räumliche Bedingungen mitspielen können, kann an folgendem Beispiel erläutert werden:

In vielen Hochhäusern können Vorschulkinder und Schüler der ersten Schuljahre weder die Klingelknöpfe der oberen Stockwerke noch die Sprechanlage bedienen, und Sicherheitsvorschriften untersagen ihnen die selbständige Benutzung der Aufzüge. Schwierigkeiten auf dem Kinderspielplatz können dadurch nicht gelöst werden, indem man sich an Familienangehörige wendet. Unter günstigen sozialen Bedingungen kann ein Kind zwar auf diesem Wege lernen, frühzeitig Probleme zu erkennen und selbständig zu lösen. Es kann aber auch die Lust am Spielen mit anderen verlieren und sich auf sich selbst zurückziehen.

Ähnliches ließe sich über die Erfahrungen sagen, die Kinder mit eigenen Leistungen und deren Anerkennung machen (vgl. hierzu die Ausführungen zum Problemschwerpunkt „Entwicklung von Leistungsfähigkeit“, S. 59 ff.), sowie über die Erfahrungen mit den alltäglichen Lebensvorgängen (z. B. Mahlzeiten, Körperpflege, Kleiderpflege, Schlafen, ...) oder die Erfahrungen mit freier Zeit und besonderen Familientraditionen und -feiern.

tur, Bildmaterialien (aus Katalogen und Zeitschriften), Herstellung von Modellen, Erkunden und Vergleichen von unterschiedlichen Wohnvierteln (vgl. auch die Vorschläge für Unterrichtsvorhaben S. 101 ff.).

Als **Aufgabenstellungen**, die die nötige Distanz ermöglichen und die Probleme trotzdem sichtbar werden lassen, bieten sich an:

- Wohnen in Häusern unterschiedlicher Bauweise (Hochhaus, Mehrfamilienhaus, Privathaus im Altstadtkern, Einfamilienhaus mit Garten, ...)
- Aufwendungen für Wohnen (Miete, finanzielle Belastung im Eigenheim, Kosten für besonderen Komfort wie Müllschlucker oder Zentralheizung, ...) an vom Lehrer bereitgestellten Beispielen
- Zusammenhang zwischen Verhalten und Wohnbedingungen (durch Vergleich eines Hochhauses und eines Hauses in ländlicher Umgebung, eines Einfamilienhauses und eines Mehrfamilienhauses, durch Beispiele aus anderen Kulturen, ...)
- Regelungen in der Wohnung/im Haus (Arbeitsteilung bei regelmäßig anfallenden Arbeiten, Reinigung des Treppenhauses, Benutzung der Waschküche bzw. der Waschmaschine und des Trockenraumes, Feiern von Festen, ...)
- Gestaltungsmöglichkeiten für das Zusammensein (spezielle Hobbies und Vorlieben in einer Familie, Familientraditionen zu bestimmten Festen, Umräumen oder Umgestalten einzelner Zimmer oder Nebenräume, ...)
- Konsequenzen für Freizeitgestaltung (Mitbringen von Spielkameraden, Möglichkeiten für Lärm, Musik, Bewegung, Bastelarbeiten, ...)
- Ausstattung von Wohnungen früher und heute (sanitäre Verhältnisse, Heizung, Licht, Koch- und Konservierungsmöglichkeiten, Information durch Gespräch, Zeitung, Rundfunk, Fernsehen, Wandel des Anspruchs an die Ausstattung der Wohnung, ...).

Ähnlich bestimmend wie die Wohnsituation dürfte auch das Verhältnis zur Nachbarschaft und damit zur unmittelbaren Umwelt, zum ‚Milieu‘ sein. In diesem Zusammenhang können folgende wichtige Gesichtspunkte thematisiert werden:

- Formen des Miteinanders (Fähigkeiten, Wünsche, Erwartungen und Bedürfnisse auszusprechen und verständlich zu machen, Gegensätze auszugleichen durch Nachgeben, Verhandeln, Kompromisse schließen, Unterstützung der Eltern erbitten, ...)
- Nachbarschaftshilfe (Situationen, in denen man auf andere angewiesen ist, Möglichkeiten, anderen beizustehen, Hilfe zu bringen, Hilfe zu holen, ...)
- Probleme, die sich für Kinder ergeben, wenn Nachbarn fehlen (Wohnen in isolierter Lage), wenn Nachbarschaft anonym bleibt (z.B. in Hochhäusern), wenn nur geringe Distanz zur Nachbarschaft möglich ist (geteilte Wohnungen, dichte Bebauung, Hellhörigkeit der Wohnungen, ...)
- Erwartungen der Nachbarschaft gegenüber dem Verhalten von Kindern (aufgrund eigener Kindheitserfahrungen, aus beruflichen Gründen wie Nachtschicht, ...)

- Erwartungen von Kindern gegenüber Nachbarn (Bedürfnis nach Spielräumen, Toleranz gegenüber lautem Spiel, ...)
- Rivalitäten von Kinder- und Jugendgruppen innerhalb verschiedener Straßenzüge oder innerhalb eines Stadtviertels.

3. Wie Menschen in einer Region wohnen und leben

Durch die Fragestellung „Wie Menschen in einer Region wohnen und leben“ kann Grundschülern ein erster Zugang zu infrastrukturellen Problemen eröffnet werden.

Infrastruktur bezeichnet das Beziehungsgefüge von Einrichtungen, die von der Gesellschaft (Kommune, Stadt, Kreis, Land, Bund) geschaffen wurden – oder werden sollen –, um das Zusammenleben in einem größeren Bezirk zu ermöglichen. Hierzu gehören Verbindungswege aller Art (Verkehrsnetz, Versorgungsnetz, Nachrichtenverbindungen), Bildungseinrichtungen (Schulen aller Art), Einrichtungen, die der Gesundheit (Krankenhäuser, ärztliche Versorgung) und der Freizeitgestaltung (Schwimmbäder, Erholungsgebiete, Museen, Theater) dienen sowie Einrichtungen, die die Schädigung der Bevölkerung verhindern sollen (Anlagen gegen Luft- und Wasserverschmutzung). Entsprechend sind im Zusammenhang mit dem Problemschwerpunkt „Infrastruktur“ **Bedingungen und Probleme des Wohnens** und Lebens im Stadtviertel, der Gemeinde oder Stadt und in der umgebenden Region bewußt zu machen, d.h. die Schüler sollen untersuchen, wie die Menschen in ihrer Region leben. Dazu gehören:

- Wirtschaftliche Bedingungen für Wohnen (Wie dicht wohnen die Menschen zusammen? Woher kommt es, daß so viele bzw. so wenige Menschen hier leben? Welche Konsequenzen hat das für die Bebauungsweise, Bodenpreise, Mietpreise, ...?)
- Boden- und Klimabedingungen sowie deren Auswirkungen auf Wohnen (Frage nach der Bodenbeschaffenheit, nach Qualität, Nutzwert, Wasseradern, Hanglagen sowie deren Bedeutung für die Bodennutzung, für eine Erschließung als Baugebiet, für Verkehrserschließung, Bodenpreise, ...; Preisangaben werden den Schülern nur verständlich, wenn sie durch Vergleiche einsichtig gemacht werden, etwa mit Farbfernsehern, Fahrrädern, Monats- oder Jahreseinkommen, ...)
- Wohnwert eines Gebietes (Klimatische Verhältnisse wie Niederschlag, Sonneneinstrahlung, Durchschnittstemperatur, ...; Verkehrslage; Arbeits- und Erwerbsmöglichkeiten; Einkaufsmöglichkeiten; Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, Freizeit- und Erholungswert)
- Wohnwünsche aus unterschiedlichen Perspektiven (Einschätzung des Wohnwerts einer Wohnung/eines Hauses aus der Sicht einer Hausfrau ohne Auto, eines Gehbehinderten, eines Schulkindes, eines Arbeiters, eines Rentners, eines ausländischen Arbeitnehmers, ...)
- Auswirkungen öffentlicher Einrichtungen im jeweiligen Stadtviertel bzw. der kleinen Gemeinde auf die Verhaltensweisen der Schüler (z. B. wenn es

um einen Arztbesuch, das häufige Überqueren einer verkehrsreichen Straße, Ballspiel oder den Besuch einer weiterführenden Schule geht)

- Unterschiedlich strukturierte Teile einer Gemeinde, einer Stadt, einer Region (Wohnviertel, Geschäftsviertel, Industrieviertel, Verkehrsanbindung, Eingemeindungen, ...); in diesem Zusammenhang bietet es sich an, zwei unterschiedliche Regionen zu untersuchen.

Außerdem sollten aktuelle Fälle, die den Schülern zugänglich sind oder zugänglich gemacht werden können, untersucht werden:

- Durch den Bau einer Umgehungsstraße ändert sich der Wert eines Wohnhauses, einer Gaststätte, einer Tankstelle, ...;
- Durch eine Straßenverbreiterung müssen Vorgärten (Alleebäume, Spielflächen, ...) beseitigt werden;
- Durch den Bau einer Kläranlage verändert sich der Wohnwert eines Viertels;
- Der neue Bebauungsplan erklärt Ackerland oder Wiesenflächen zu Bauland.

An derartigen Situationen und Fällen können Grundschüler erste Einblicke in Wohnprobleme, in Wirtschaftsverhältnisse sowie in das Spannungsverhältnis zwischen Einzelinteressen und öffentlichen Interessen der Gemeinde bzw. der Region gewinnen.

c) Lernziele

- ▶ Differenziertes Erfassen von Strukturen und Funktionen von Räumen (wie sie sind und wie man sie nutzen und gestalten kann).
- ▶ Kennenlernen und Akzeptieren verschiedener Möglichkeiten des Wohnens, Zuhause-seins; Verständnis gewinnen für die eigene Situation durch Einordnen in einen größeren Zusammenhang.
- ▶ Erkennen wichtiger Faktoren, von denen Wohnsituationen abhängig sind, z. B. physikalisch-geographische, technologische und rechtliche Bedingungen, aber auch Einkommen, Arbeitsplatz, Lage auf dem Grundstücksmarkt, Familiengröße und Einstellung zum Wohnen.
- ▶ Lernen, die Notwendigkeit und die Problematik von Regelungen für das Zusammenleben in der Wohnung/im Haus zu erkennen und Gestaltungsmöglichkeiten zu finden und zu nutzen.

- ▶ An Einzelbeispielen erkennen, daß die Einschätzung und Beurteilung von Wohnqualität nicht nur von persönlichen Vorlieben abhängig ist, sondern auch von dem jeweiligen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Entwicklungsstand einer Gesellschaft.
- ▶ Am Beispiel der Wohnprobleme einer Region erste Einblicke in Fragen der Infrastruktur gewinnen.

d) Anregungen und Vorschläge zur Entwicklung von Lerneinheiten

1. Erfahrungssituationen

Sicherheit und Versorgung

- „Meine Schwester ist krank!“
- „Geh schnell heim und laß dir ein Pflaster geben!“
- „Das sag' ich meinem Vater (meiner Mutter)!“
- „Ich werde zu Hause fragen, meine Eltern wissen das sicher.“

Wohnbedingungen

- „Kommst du mich heute nachmittag besuchen?“
- „Ich darf nicht zu deinem Geburtstag kommen, weil ich zu Hause keinen Geburtstag feiern kann.“
- „Kann ich bei dir heute Aufgaben machen? Wir haben kein Lexikon, in dem ich nachschlagen kann.“
- „Komm, wir fragen Klaus, ob wir bei ihm zu Hause im Garten spielen dürfen!“

Auseinandersetzungen und Regelungen

- „Mach, daß du aus meinem Zimmer kommst!“
- „Kinderzimmer, Eintritt für Erwachsene verboten!“
- „Und wo sollen wir Fernsehen, wenn Vater die Sportschau gucken will?“
- „Mach das Radio leiser, das ist ja nicht zum Aushalten!“
- „Frau Wanner hat sich schon wieder beschwert, daß ihr so laut durch's Treppenhaus rennt!“

Arbeitsteilung (nach Alter, Geschlecht)

- „Immer muß *ich* den Müll runtertragen (abtrocknen, ...)!“
- Schwierigkeiten mit kleineren und größeren Geschwistern (Streit um Eigentum, gegenseitige Störung, Neid und Eifersucht wegen Privilegien der älteren, ...)
- „Das mit dem Aufräumen klappt überhaupt nicht. Wir müssen einmal besprechen, wie wir die Arbeit verteilen!“
- „Wenn alle anpacken, sind wir schneller fertig!“

Gestaltung der Wohnumwelt

- „Am Montag kommen die Maler. Jetzt wollen wir mal überlegen, ob wir die Möbel anschließend anders einräumen!“
- „Wir bauen uns einfach selbst ein Regal, das in die Ecke paßt!“
- „Sollen wir dieses Jahr wieder einen großen Weihnachtsbaum aufstellen oder mehr Platz zum Spielen lassen?“

2. Unterrichtsvorhaben

- Mein Tageslauf zu Hause
(Kleben einer Bildleiste: Was Kinder zu Hause im Laufe eines Tages tun, mit wem zusammen, in welchen Räumen, ...) (1./2.)
- Gemeinsames Kochen und Essen
(Obstsalat, Eintopf, Rührei, Schulfrühstück) (1./2.)
- Wohnen im Zelt, in der Höhle, im Kinderhaus
(Spiel- und Lernaktion in der Turnhalle oder im Freien) (1./2.)
- Wir basteln ein Puppenkinderzimmer/ein Puppenhaus (1./2.)
- Ein Dorf (eine Stadt) verändert sich
(Ausgangsmaterial: Bilder) (1./2.)
- Umzug in eine neue Wohnung (2./3.)
- Die große Schwester zieht aus, Familie S. räumt um (2./3.)
- Wenn zu Hause einer krank ist (2./3.)
- Familie T. erwartet ein Baby (2./3.)
- Das ist Vaters/Mutters Sache!
(Arbeitsteilung im Haushalt) (2./3.)
- Familie F. sucht eine Wohnung (3./4.)
- Verschiedene Wohnviertel (3./4.)
- Meine (unsere) Traumwohnung (3./4.)
- Eine neue Schule für unsere Siedlung (3./4.)
(auch: unser Dorf hat keine Schule mehr, die Altstadt wird umgebaut, Umgehungsstraße, ...)
- Unterschiede – Gegensätze (3./4.)
(Wohnviertel – Einkaufsviertel, Stadt – Land, Industriegebiet – Feriengebiet, Verwaltungszentrum – Garnison, ...)
- Wie andere Menschen wohnen (3./4.)
- Wie die Großeltern gewohnt haben (3./4.)
(auch: Wie die Eltern nach dem Krieg gewohnt haben)

3. Beispiele

■ Schulfrühstück „wie zu Hause“!

Dieses Unterrichtsvorhaben verbindet die beiden Erfahrungsbereiche „Lernen“ und „Wohnen“. Es eignet sich vor allem für das 1., eventuell auch für das 2. Schuljahr. Durch die gemeinsame Planung und Durchführung eines Schulfrühstücks „wie zu Hause“ können die Kinder sich näher kennenlernen und Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen einem Schulfrühstück und einem Frühstück zu Hause erkennen und benennen.

Lernausgangssituation

Das Vorhaben kann aus einer aktuellen Situation entwickelt werden (z. B.: Durch Schuberei hat ein Kind auf dem Hof sein Pausenbrot auf den Boden fallen lassen und beschwert sich beim Lehrer; Kinder rufen oder singen Werbesprüche wie „Freu dich auf's Frühstück, freu dich auf ...!“; eine Mutter teilt dem Lehrer mit, daß das Kind das Pausenbrot immer wieder mit nach Hause bringt; ...). Es kann aber auch vom Lehrer als neues Unterrichtsvorhaben angekündigt werden.

Durchführung

Erster Lernschritt: Frühstück zu Hause

- Auf einem Plakatkarton oder einem Zeichenbogen wird ein Frühstückstisch „gedeckt“, d. h. jedes Kind schneidet das notwendige Geschirr und die Speisen aus (eigene Zeichnungen oder Bilder aus Katalogen) und klebt sie auf „seinen Tisch“ (Karton).
- Unterstützend kann ein Arbeitsblatt für den Leselehrgang entwickelt werden.
- Im Kreisgespräch erklären einige Kinder ihre Bilder oder versuchen, die Bilder anderer Kinder zu „lesen“. In einem Rollenspiel kann z. B. dargestellt werden, wie eine Familie morgens frühstückt.

Hierbei muß berücksichtigt werden, daß in einigen Familien nicht gemeinsam gefrühstückt wird. Das gemeinsame Frühstück in der Schule kann für diese Kinder eine neue Erfahrung darstellen. Insofern sollte das gemeinsame Frühstück nicht als Norm, sondern als eine Möglichkeit unter anderen dargestellt werden.

Zweiter Lernschritt: Vorbereitung des gemeinsamen Frühstücks

Es muß vereinbart werden, wer am nächsten Tag was mitbringt. Eventuell kann auch ein „Einkauf“ organisiert werden. Hier sollten sinnvollerweise die Eltern vor einer entsprechenden Entscheidung informiert und gefragt werden. Wenn jedes Kind von zu Hause mitbringt, was es essen möchte oder was die Mutter ihm gerade mitgeben kann, können die Schüler auch untereinander tauschen.

Dritter Lernschritt: Durchführung des gemeinsamen Frühstücks

In kleinen Gruppen können die Kinder ihren eigenen Frühstückstisch decken (Papierservietten als Platzdeckchen oder Tischtuch, Brettchen und Messer, Kakaotüten, Joghurtbecher, ...; in die Mitte des Tisches alle Dinge, die gemeinsam benutzt werden sollen, z.B. Margarinebecher, Zucker, ...). Die kleine Tischgruppe (vier bis sechs Kinder) ist auch für das Aufräumen nach Beendigung des Frühstücks verantwortlich.

Auswertung

Es kann genügen, wenn die Kinder am nächsten Tag im Kreisgespräch noch einmal über ihre Erfahrungen sprechen. Vielleicht folgt daraus aber auch eine Vereinbarung, wie das Schulfrühstück in Zukunft gestaltet werden soll (z.B. gemeinsames Frühstück mit wechselnder Sitzordnung, damit man andere Kinder kennenlernt).

In ähnlicher Form könnte einige Zeit später ein Unterrichtsvorhaben durchgeführt werden, in dem die Kinder eine andere gemeinsame Mahlzeit zubereiten (z.B. Obstsalat, Rührei, Eintopf). Dabei gewinnt das Aufschreiben der Zutaten für den Einkauf und die Darstellung des Rezeptes (Reihenfolge der Arbeitsschritte, Menge der Zutaten, ...) Bedeutung.

■ Umzug in eine neue Wohnung

In einer Unterrichtseinheit „Umzug in eine neue Wohnung“ können die Schüler lernen,

- ▶ einen Grundriß zu lesen,
- ▶ maßstabsgerecht zu zeichnen,
- ▶ Räume funktionsgerecht zuzuordnen, zu möblieren und sinnvoll zu nutzen.

So könnte die Einteilung der neuen Wohnung aus der Sicht verschiedener Familienangehöriger erstellt werden (Vaters Plan, Mutters Plan, Pläne der Kinder, ...). Bei dem anschließenden Vergleich der Arbeitsergebnisse (Einzelarbeit, Partner- oder Kleingruppenarbeit) können Fragen untersucht werden wie:

- Welche Räume erhalten bei allen Vorschlägen die gleiche Funktion?
- Warum (feste Installationen, herkömmliche Einteilung, ...)?
- Wo finden sich gegensätzliche Zuordnungen, mit welchen Begründungen?

Wie die Zuordnung in der Realität geregelt wird, kann in einem Rollenspiel dargestellt werden (Wie reagieren die Kinder, wenn ihnen das kleinste Zimmer zugewiesen wird? Welche Argumente für diese Einteilung geben die Eltern?). Um das Ziel, Schülern die finanzielle Komponente bei Wohnungssuche und -einrichtung zu verdeutlichen, nicht aus dem Auge zu verlieren, sollten für eine Einrichtung der Wohnung mit Möbeln und Gebrauchsgegenständen

möglichst realistische Preisgrenzen festgelegt werden. Dadurch können die Schüler üben, nach der Notwendigkeit von Anschaffungen, nach ihrer Funktionalität, Preiswürdigkeit und Lebensdauer zu fragen (hier könnten Kataloge, Inserate usw. in der Gruppenarbeit herangezogen und z.B. auch für Collagen verwendet werden). Damit ergibt sich zugleich eine Querverbindung zum Erfahrungsbereich „Konsumieren“. Außerdem kommen Fragen des Geschmacks, der Mode, usw. ins Blickfeld.

Wenn es in einer solchen Unterrichtseinheit auch nicht um eine reale Einflußnahme auf die eigene Wohnsituation geht, so besteht durch den spielerischen Umgang mit der Sache die Möglichkeit, Kreativität und Initiative zu fördern, Gelerntes anzuwenden und auf andere Situationen zu übertragen (z.B. die funktionsgerechte Ein- und Aufteilung des Klassenzimmers).

Im Unterricht geht es dabei um die Anwendung von Wissen und die Beantwortung von Fragen wie:

- Wo und wie bescheint die Sonne die Wohnräume?
- Welcher Raum hat genug Stellfläche für die notwendigen Einrichtungsgegenstände?
- Welcher Raum liegt ruhig genug, um als Schlafzimmer genutzt zu werden?
- Wie ergeben sich die kürzesten Wege für die Hausfrau?
- Wo ist Platz zum Lernen, Schreiben, Bügeln, ...?
- Welche Regeln im Umgang miteinander müßte man für die spezifischen Wohnsituationen entwickeln?

Über die Gestaltung einer vorgegebenen Wohnung hinaus kann es interessant sein, eine Traumwohnung zu entwerfen. Hierbei können die Schüler gruppenweise zuvor gesammelte Erkenntnisse verwenden und ihre subjektiven Wünsche einbringen.

■ Familie F. sucht eine Wohnung

Es ist anzunehmen, daß einzelne Schüler – vor allem wenn eine Unterrichtseinheit „Einrichtung einer Wohnung“ vorausgegangen ist – Beiträge liefern können, die auf Wohnlage, Raumaufteilung, Wohnungsgröße, Mietpreis (Kaufpreis), Verkehrsverbindungen usw. verweisen.

Aus dem so ermittelten noch ungeordneten Vorwissen lassen sich Fragestellungen herauslösen wie:

- Gibt es viele freie Wohnungen?
- Wem gehören Sie?
- Wer bietet sie an? Wie werden sie angeboten?
- Wie hoch sind die Mieten?
- Was bieten die Vermieter jeweils dafür?
- Welche Kosten muß man zur Miete hinzurechnen?
- Wie findet man eine angemessene Wohnung?
- Was muß eine Familie zuvor alles bedenken?

Dem Inseratenteil einer Zeitung können Schüler Informationen über Angebote und Nachfrage an Wohnungen entnehmen (eventuell ist hier die Herstellung einer Auswahl durch den Lehrer geboten). Sie können Einblicke erhalten in den Zusammenhang von Ausstattung und Preis, von Lage, Anordnung und Größe der Räume und Preis.

Größen von Räumen lassen sich erfassen durch Abschreiten oder Vergleich mit realen Größen (Klassenzimmer, Platz zum Aufstellen eines Bettes, ...). Preise von Wohnungen können durch Vergleiche anschaulicher gemacht werden (vgl. S. 122/123).

Anschließend können die Schüler überlegen, was die gefundenen Antworten für verschiedene Menschen bedeuten (für die Hausfrau, die kein Auto besitzt, für Berufstätige, die zur Arbeit fahren müssen, für einen Gehbehinderten, für alte Menschen, ...), d. h. sie können erkennen, daß der Wert einer Wohnung auch von den subjektiven Bedürfnissen der Benutzer abhängig ist.

Dadurch können ihnen einerseits ihre eigenen Ansprüche und Wünsche bewußt werden, und andererseits können sie die Wünsche und Interessen anderer besser erkennen und sich darauf einstellen (Nähe zu Freunden, zum Spielplatz, Treppensteigen, Einkaufsmöglichkeiten, Arbeitswege in der Wohnung, ...).

■ Wohnprobleme in der Region

Die Beziehungen zwischen Wohngegend und Preis können z.B. näher untersucht werden. Dabei kann – wiederum unter Zugrundelegen des Haus- und Wohnungsangebotes in einer Zeitung – auf einer Karte (der Stadt, der Gemeinde bzw. der jeweiligen Umgebung) abgesteckt werden, wo Wohnungen angeboten werden und was sie kosten sollen.

Anhand der Karteninformation, durch Befragung der Eltern, durch Erkunden der Einkaufsmöglichkeiten, Verkehrsverbindungen, Freizeiteinrichtungen, Versorgungseinrichtungen, Lage von Industrievierteln, u. a. m. können Gründe für die unterschiedlichen Preise herausgefunden werden.

Diese Erkenntnisse können dann zur Erkundung der Funktionsteilung zwischen verschiedenen Stadtteilen oder Bezirken einer ländlichen Region (Wohnviertel, Industriegebiete, Erholungsgebiete, ...) erweitert und differenziert werden. Dabei kann auch nach den Ursachen und Begründungen für diese Funktionsteilung gefragt werden (z. B. Berücksichtigung der Windrichtung bei der Entscheidung über die Lage von Industrievierteln).

Bei solchen Lerneinheiten empfiehlt es sich, unterschiedliches Kartenmaterial zu verwenden, das Grundschulern erschlossen werden kann (z. B. Bildkarten, Luftbildaufnahmen, maßstabgerechte Pläne, Faustskizzen, Wanderkarten, Netzkarten für öffentliche Verkehrsmittel, ...).

Außerdem ist auf die Arbeitsformen zu verweisen, die im Zusammenhang mit dem Erkundungsprojekt „Was und wo die meisten Menschen im Dorf/in der Stadt arbeiten“ vorgeschlagen wurden, und es sollten Formen der modellartigen Wiedergabe (z. B. mit Hilfe des Sandkastens) genutzt werden.

V. Erfahrungsbereich: Tauschen, leihen, schenken, kaufen – Konsumieren

a) Allgemeine Erläuterungen

Im Mittelpunkt dieses Erfahrungsbereichs stehen die Bedürfnisse, die durch Konsum befriedigt werden können, und die spezifische Form, in der diese Bedürfnisbefriedigung in unserer Gesellschaft geregelt wird.

Dabei kann auf vielfältige *Erfahrungen der Grundschüler* zurückgegriffen werden:

- Kinder tauschen Gegenstände und erfahren dabei, daß Dinge für verschiedene Menschen unterschiedlich wichtig sind;
- Kinder erhalten Geschenke oder machen Geschenke und erfahren dabei, daß Schenken Freude machen kann, daß durch Schenken Gegenstände den Besitzer wechseln und daß man Geschenke unterschiedlich gut gebrauchen kann;
- Kinder leihen eigene Besitzgegenstände aus oder leihen sich Dinge von anderen und erfahren, daß dadurch mehrere Personen Nutzen von einer Sache haben können, sie erfahren aber auch, daß Gegenstände beschädigt werden und es Geld (und u.U. Auseinandersetzungen) kostet, sie wieder zu reparieren bzw. zu ersetzen;
- Kinder erhalten Taschengeld und/oder kleinere Geldgeschenke und machen die unterschiedlichsten Erfahrungen, wenn sie über das Geld verfügen wollen (Eingriffe der Erwachsenen, Möglichkeiten des Sparens, Möglichkeiten, mehr Geld zu bekommen, wenn es für die Wünsche und Pläne nicht reicht, ...);
- Kinder machen für sich selbst oder im Auftrag von Erwachsenen Einkäufe und erfahren dabei, daß sie für eine bestimmte Geldmenge nur eine begrenzte Auswahl von Waren erhalten;
- Kinder erleben beim Einkaufen, daß der Preis von Waren geändert wird, d. h. daß sie für dieselbe Geldmenge nach einiger Zeit einen anderen Gegenwert erhalten oder daß sie für denselben Einkauf mehr oder weniger Geld bezahlen müssen;
- Kinder sehen bei anderen Kindern oder bei Erwachsenen Dinge, die sie nicht besitzen und entwickeln neue Wünsche; sie werden täglich durch das Fernsehen Werbeeinflüssen ausgesetzt, durch die bei ihnen neue Bedürfnisse entstehen;
- Kinder äußern Wünsche und machen die Erfahrung, daß die Erfüllung der Wünsche von Entscheidungen der Erwachsenen abhängt und daß diese Entscheidungen unterschiedlich begründet sind (Höhe des Einkommens, verfügbarer Raum, Bewertung der kindlichen Wünsche als nützlich, überflüssig oder schädlich, ...);

- Kinder erleben, daß beim Auspacken eines größeren Einkaufs sehr viel Abfall entsteht (Verpackungsmaterial) und daß im Laufe einer Woche die Mülltonne kaum ausreicht, den Haushaltsmüll aufzunehmen.

Von solchen subjektiven Erfahrungen her ist es möglich, Grundschulern **einen ersten Zugang zu komplexen Fragen der Wirtschaft** zu eröffnen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß im Erfahrungsbereich „Konsumieren“ nur die Aspekte des Gesamtproblems angesprochen werden, die den Schülern subjektiv durch ihren eigenen Konsum zugänglich sind.

Eine erste Einsicht in gesamtwirtschaftliche Vorgänge kann in der Grundschule nur dann sinnvoll angebahnt werden, wenn Querverbindungen zu den übrigen Erfahrungsbereichen bewußtgemacht werden (z. B. Aufgaben der öffentlichen Haushalte, Probleme der Arbeit, der Herstellung von Waren und der Beziehung zwischen Einkommen und den Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung). Gerade für den komplexen Bereich der Wirtschaft geht es dabei nur um die Anfänge von Lernprozessen, die in den weiterführenden Schulen fortgeführt und ausdifferenziert werden müssen.

b) Problemschwerpunkte

Problemschwerpunkte, die bereits in der Grundschule von den Erfahrungen der Kinder aus erschlossen werden können, sind:

1. Eigentum und Besitz
2. Bedürfnisbefriedigung durch Konsum
3. Neue Güter – neue Bedürfnisse
4. Umweltbelastung durch Konsum.

Diese vier Problemschwerpunkte machen es möglich, Grundschulern die Einsicht zu vermitteln, daß knappe Mittel eine kalkulierte Entscheidung über ihre Verwendung erforderlich machen, sowie eine Fragehaltung zu entwickeln, in welchen Bereichen jeder einzelne eine solche Entscheidung treffen kann bzw. abhängig ist von den individuellen, wirtschaftlichen und politischen Entscheidungen, die andere treffen.

1. Eigentum und Besitz

Eigentum und Besitz sind rechtlich definierte Begriffe. Während **Eigentum** die umfassende Herrschaft an Sachen im Rahmen der Sozialgebundenheit nach Art. 14 GG sowie in den Grenzen der Gesetze und der Rechte Dritter bedeutet, meint **Besitz** die tatsächliche Herrschaft über Sachen. In den folgenden Ausführungen wird diese Unterscheidung vernachlässigt zugunsten der umgangssprachlichen Verwendung des Begriffs Besitz, zumal dieser eher der Erfahrung der Kinder entspricht.

Besitz kann für Kinder verschiedene Bedeutung erhalten. Dabei gibt es zwei wichtige Erfahrungen, über die im Unterricht nachgedacht und gesprochen werden kann und sollte:

- Zum einen haben Kinder bereits erfahren und können es täglich erneut erleben, daß man durch den Besitz von Dingen selbständig werden und sich neue Spiel- und Handlungsräume erschließen kann, daß man mit Hilfe von Besitz anderen eine Freude machen kann (durch Teilen, Tauschen, Schenken), oder daß man für sich selbst und für andere Probleme lösen kann.
- Zum zweiten kann man sich selbst durch den Besitz von Dingen gegenüber anderen abgrenzen und darstellen, man kann sich Ansehen verschaffen oder Dinge, die man braucht oder haben möchte, eintauschen.

Welche Bedeutung Besitz für einzelne Kinder hat, ist von den konkreten Erfahrungen abhängig, die sie gemacht haben oder machen, und damit auch von den Einstellungen gegenüber Besitz und Eigentum, die in der Umwelt der Kinder dominieren.

- So erfahren z. B. Kinder in unserer Gesellschaft häufig, daß die Erwachsenen dem Besitz von Gegenständen — seien es eigene, seien es Gegenstände, die sie den Kindern schenken — große Bedeutung beimessen.
- Dabei kommt es häufig vor, daß die Zerstörung und Beschädigung von Gegenständen als schlimmer bewertet und bestraft wird als liebloses, rücksichtsloses Verhalten.
- Andererseits erhalten Kinder oft Geschenke als Ersatz für Zuwendung bzw. gemeinsam zu verbringende Zeit, weil es einfacher ist, Dinge zu kaufen als sich mit den Kindern zu beschäftigen und auseinanderzusetzen.

Je mehr ein Kind darauf angewiesen ist, Selbstsicherheit und Selbstwertgefühl nicht aus selbständigen Aktivitäten und stabilen sozialen Beziehungen, sondern aus Sekundärphänomenen wie Besitz zu beziehen, desto stärker wird es darauf bedacht sein, entweder seinen Besitz abzuschirmen oder durch seinen Einsatz fehlende soziale Kontakte oder Freundschaften zu erkaufen. Eine extreme Bindung an Besitz (durchgängig, unter völligem Verzicht auf Differenzierung nach Funktion und Nutzungsmöglichkeiten der Besitzgegenstände) oder eine Ausnutzung der daraus entstehenden Machtmöglichkeiten läßt in der Regel darauf schließen, daß es dem Kind bisher nicht möglich war, Selbstsicherheit in sozialen Beziehungen zu entwickeln, die durch gegenseitiges Geben und Nehmen charakterisiert sind, sondern daß es den Besitz braucht, um sich wenigstens in dieser Beziehung gleichwertig oder überlegen zu fühlen.

In diesem Fall muß damit gerechnet werden, daß Kinder das persönliche Eigentum anderer nicht respektieren. Hier ist es pädagogisch wenig sinnvoll, an den guten Willen oder auch an eigene Erfahrungen zu appellieren. Vielmehr müssen zunächst die Ursachen untersucht werden. Liegen sie in nicht oder

nicht genügend ausgebauten sozialen Beziehungen, müssen auch die entsprechenden pädagogischen Maßnahmen sozialer Art sein.

Außerdem gilt auch in diesem Bereich der Grundsatz der Reversibilität: Je mehr ein Kind sich selbst (und auch sein Eigentum) von anderen anerkannt und respektiert weiß, um so eher ist es auch bereit und in der Lage, andere anzuerkennen und zu respektieren.

Welchen Wert Besitz und Eigentum für den einzelnen Menschen haben, wird für Kinder in besonderem Maße an Situationen des Besitzwechsels bedeutsam und einsichtig:

- wenn sie anderen etwas schenken oder etwas geschenkt bekommen,
- wenn sie eigenen Besitz an andere ausleihen oder sich etwas borgen,
- wenn sie etwas eintauschen möchten oder auf das Tauschangebot eines anderen antworten wollen,
- wenn sie für sich selbst etwas kaufen oder als Ersatz für zerstörte oder beschädigte Gegenstände etwas kaufen müssen.

Darüber hinaus sind für die Entwicklung von Einstellungen gegenüber Eigentum auch Erfahrungen bedeutsam, die Kinder machen, wenn sie die Abhängigkeit Erwachsener von Besitz beobachten (Mieter – Besitzer an Wohneigentum, Besitz als Bedingung sozialer Anerkennung, ...). Solche indirekten Erfahrungen können jedoch im Unterricht nur unter bestimmten Bedingungen (konkretes Material aus dem Erfahrungsbereich der Schüler, Interesse aller Schüler am Problem, ...) aufgearbeitet werden.

In all diesen Situationen können Kinder erfahren, daß Besitz und Eigentum für die Beteiligten eine jeweils andere Bedeutung haben kann und daß daraus auch Konflikte und Schwierigkeiten entstehen können. Am deutlichsten wird das für Kinder in **Situationen des Besitzwechsels**.

- So handelt es sich beim *Schenken* um einen endgültigen Eigentumswechsel, u.zw. in der Regel ohne Gegengabe: Man schenkt einem anderen etwas, um ihm eine Freude zu machen. Aber bereits hier wird deutlich, daß die Realität meist wesentlich komplizierter ist. Oft muß man etwas schenken, nur weil ein bestimmtes Datum bzw. eine Konvention es so bestimmen (z. B. Geburtstagsgeschenke) oder weil man halt eingeladen ist. Oder es müssen Überlegungen angestellt werden, was man jemanden schenken kann, um sich für dessen letztes Geschenk zu „revanchieren“. Manchmal geben Kinder in einer Situation auch etwas spontan an andere weiter, ohne die Endgültigkeit des Schenkens zu bedenken und zu wollen.
- Beim *Leihen* geht es dagegen nur um einen zeitweisen Besitzwechsel, allerdings ebenfalls ohne Gegenleistung (zeitweise Nutzung gegen Entgelt konstituiert ein Mietverhältnis). Leihverhältnisse sind daher in besonderem Maße auf gegenseitiges Vertrauen bzw. freiwillige „Vertragstreue“ angewiesen. Entsprechend fällt es vor allem den Kindern schwer, etwas zu verleihen, die nur ein geringes Maß an Offenheit und Vertrauen anderen gegenüber entwickeln konnten. Das kann verschiedene Ursachen haben,

die der Lehrer kennen muß, um gezielt Lernprozesse in Gang zu setzen und zu unterstützen. Beeinflussungen der Erwachsenen (Gib auf deine Sachen acht, die anderen können sich selbst was kaufen!), negative Erfahrungen (geliebte Spielsachen bleiben nach dem Ausleihen verschwunden oder werden beschädigt oder zerstört) oder Unsicherheit gegenüber einem fremden Kind können z.B. dazu führen, daß ein Kind sich im Unterricht weigert, einem anderen etwas zu leihen.

- Beim *Tauschen* wiederum handelt es sich um einen endgültigen Besitzwechsel, der idealtypisch durch den Tausch gleichwertiger Dinge zustande kommt. Gerade dabei läßt sich problematisieren, wie der „Wert“ bestimmt wird bzw. werden kann. Für Dinge, die man eintauschen möchte, bestimmt oft der spätere Nutzen, welche subjektiv als „Kostbarkeiten“ bewerteten Dinge aus dem eigenen Besitz man dafür herzugeben bereit ist. Der Wert dieser Tauschmittel andererseits wird bestimmt oder zumindest mitbestimmt vom Interesse des Partners, – eine Einschätzung, die durchaus nicht immer mit der eigenen übereinstimmt.
- Beim *Kaufen* handelt es sich – ähnlich wie beim Tauschen – um einen endgültigen Besitzwechsel gegen Entgelt, allerdings wird beim Kaufen ein generelles Tauschmittel, das Geld, verwandt. Gerade der Vergleich von Tauschen und Kaufen, den Grundschüler anhand eigenen Handelns anstellen können, ermöglicht es, ihnen die Bedeutung des Geldes als generelles Tauschmittel erfahrbar und einsichtig zu machen. Als Hilfe hierzu kann auch auf historische Beispiele zurückgegriffen werden, um die Schüler herausfinden zu lassen, daß in frühen Kulturen andere Tauschmittel üblich waren (z.B. Muscheln) bzw. lange Zeit nicht nur in Geld, sondern vielfach auch in Naturalien bezahlt wurde.

Bei der unterrichtlichen Verwirklichung ist noch zu berücksichtigen, daß Tauschen, Schenken und Kaufen eher außerhalb der Schule bzw. des Unterrichts praktiziert werden, während Leihen auch direkt für das gemeinsame Lernen in der Schule bedeutsam ist, u. zw. um so mehr, je stärker kooperatives Lernverhalten verlangt und gefördert wird. Zum Problem Leihen können also Situationen des Schulalltags direkt aufgegriffen werden, während für die Probleme Schenken, Tauschen und Kaufen die Rekonstruktion von Handlungssituationen notwendig, aber auch sehr gut möglich ist.

2. Bedürfnisbefriedigung durch Konsum

Wenn im Zusammenhang des Erfahrungsbereichs „Konsumieren“ ein Problemschwerpunkt „Bedürfnisbefriedigung durch Konsum“ ausgewiesen wird, so muß zunächst betont werden, daß bei weitem nicht alle menschlichen Bedürfnisse durch Konsum befriedigt werden können. Spielen, Selbstverwirklichung, Zuwendung, Kontakt – um nur Wesentliches herauszugreifen – sind wichtige Grundbedürfnisse. Wenn z.B. Konsum als Ersatz für Zuwendung dient, kann das zu negativen Folgen für die Entwicklung der kindlichen

Persönlichkeit führen. (Vgl. hierzu die Ausführungen zur Bedeutung des Spiels, S. 39ff., zu den Beziehungen der Kinder untereinander, S. 56ff., zur Entwicklung von Leistungsfähigkeit, S. 60ff., und zu Eigentum und Besitz, S. 108ff.).

Sollen unterrichtliche Fragestellungen nach den Bedürfnissen der Kinder und den Möglichkeiten ihrer Befriedigung, wie sie bereits traditionell Gegenstand des Grundschulunterrichts sind – erinnert sei an Themen wie Spielzeug, Nahrung, Kleidung, Wohnung u.a.m. – im Sinne dieser Rahmenrichtlinien bearbeitet werden, so ist es notwendig, über eine Aufzählung von Bedürfnissen und Befriedigungsmöglichkeiten hinaus zu qualitativen Differenzierungen vorzustoßen.

Dabei kommen wahrscheinlich auch Begriffe wie Grundbedürfnisse, lebensnotwendige Güter, Wünsche, Luxus u.ä.m. zur Sprache. Bei dem Versuch, sie zu klären, erhalten die Schüler einen Eindruck davon, wie schwierig solche Definitionen sind.

Solche Übungen im *Sammeln und Zuordnen von Wörtern* sind doppelt sinnvoll:

- Zum einen lernen die Schüler, mit einfachen Tabellen umzugehen und
- zum zweiten können sie beim Sammeln und Zuordnen selbstständig herausfinden, was sich ihrer Meinung nach nicht eindeutig zuordnen läßt, und sie können diese Erkenntnis handelnd zum Ausdruck bringen (Veränderung von Tabellen, Mehrfachzuordnungen von Bildern mit Hilfe von Pfeilen, Farben u.a.m., Zeichnen von Folien zum Übereinanderlegen, ...).

So läßt sich keineswegs eindeutig feststellen, ob z.B. ein Fernsehgerät notwendig, wünschenswert oder überflüssig ist. Die Entscheidung hängt von der jeweiligen Situation ab (Anschaffung eines Zweitgerätes, eines Farbgerätes, Gebrauchswert für den Käufer, ...), die allerdings nicht nur durch individuelle Bedingungen charakterisiert ist, sondern auch durch historisch-gesellschaftliche (ein Schwarzweiß-Gerät ist heute nicht mehr pfändbar).

Solche ersten Klassifizierungsversuche und Umstrukturierungen sind jedoch erst nach entsprechender Sammelarbeit sinnvoll. Hierzu eignen sich *Beobachtungsaufträge* (Was ich an einem Tag alles brauche; Was ich in einer Woche alles brauche; ...), deren Ergebnis in den beiden ersten Schuljahren vor allem mit Hilfe von Bildmaterial (Fotos aus Katalogen, Strich- und Symbolzeichnungen) und ggf. Strichlisten zusammengetragen werden sollte.

Dabei werden die Schüler zunächst ausschließlich oder vor allem auf solche Dinge achten, die man anfassen kann, d.h. sie werden weitgehend nur Güter benennen (vgl. Weihnachtswunschzettel). Daß auch Dienstleistungen für die Bedürfnisbefriedigung wichtig sind, muß in der Regel erst durch gezielte Beobachtungsaufgaben oder vom Lehrer vorbereiteten Lernangeboten bewußt gemacht werden. Zu dieser Erkenntnis ist der Zugang durch eigene Erfahrungen gegeben (Friseur, Arzt, Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel, Schwimmbad, ...). Diese Erfahrungen gilt es aber als Bedürfnisbefriedigung durch Konsum bewußt zu machen.

Außerdem muß herausgearbeitet werden, daß bestimmte öffentliche Dienstleistungen indirekt über Steuern und Abgaben bezahlt werden (Schule, Polizei, Energieversorgung, Abwasser- und Müllbeseitigung, ...). Die Frage, wer für den Verbrauch bzw. die Inanspruchnahme von Dienstleistungen bezahlt, läßt verschiedene Möglichkeiten sichtbar werden: individuelle Bezahlung, Steuern, Abgaben, Kostenbeteiligung, Umlagen u. ä. m. Ohne daß alle diese Begriffe notwendigerweise in der Grundschule eingeführt werden sollten, ist der Frageansatz selbst wichtig, weil er den Schülern schon frühzeitig Probleme der öffentlichen Aufgaben und – in ersten Ansätzen – Fragen der Infrastruktur bewußt macht (vgl. S. 98/99). Zugleich mit dem Erwerb von Wissen kommt es auf den **Erwerb grundlegender Fragehaltungen** an. Bei aktuellem Anlaß oder bei Bereitstellung geeigneter Materialien können z. B. folgende Fragen erarbeitet und untersucht werden:

- ▶ Warum muß man bei einigen öffentlichen Einrichtungen etwas bezahlen und bei anderen nicht (z. B. Schwimmbad – Schule, Straßenbahnbenutzung – Straßenbenutzung, ...)?
- ▶ Welche Kriterien spielen bei der Festsetzung der Preise von öffentlichen Dienstleistungen eine Rolle (Zuschußbetriebe wie das Theater, kostendeckende Fahrpreise, ...)?

Ein weiterer Gesichtspunkt, der auch für eine gezielte Konsumerziehung von grundlegender Bedeutung ist, kann und sollte in der Grundschule auf jeden Fall berücksichtigt werden: die Art, wie Kaufakte und Kaufentscheidungen zustande kommen:

Kaufen und damit auch die entsprechende Erfahrung der Kinder vollzieht sich unter verschiedenen Bedingungen und in unterschiedlichen Formen (Einzelhandel, Warenhaus, Supermarkt, Versandhandel, ...). Die Unterschiede zu erkennen und die Vor- und Nachteile abzuschätzen, sollte ein Ziel des Unterrichts sein. Dazu müssen in der Regel Erkundungen organisiert werden.

Fertigkeiten wie

- ▷ das Lesen von Stadtplänen,
- ▷ das Auswerten von Prospekten und Katalogen,
- ▷ das Erstellen von Preislisten und Beobachtungsbögen

können hier in problemorientierter Weise einsichtig gemacht und geübt werden.

Hierzu helfen Arbeitsfragen wie

- Wovon hängt es ab, ob man vor dem Einkauf einen Preisvergleich machen kann?
- Mit welchen Vorteilen werben die großen Versandhäuser?
- Wovon hängt es ab, ob man besonders günstige Einkaufsquellen nutzen kann?
- Welche Vor- und Nachteile bietet der Einkauf einer größeren Menge Lebensmittel bzw. Haushaltsartikel?

Begriffe wie Fachgeschäft, Discountladen, Kredit, Ratenzahlung, Nachnahme, Lieferung frei Haus u. ä. m. sollten und können aufgegriffen und geklärt werden, wenn sie von Schülern eingebracht werden oder sich aus dem Unterricht ergeben. Es ist nicht unbedingt notwendig, daß Grundschüler wissen, was ein Ratenkauf ist; es ist jedoch möglich, es ihnen verständlich zu machen.

In Zusammenhang mit der unterrichtlichen Bearbeitung des Themas „Kaufen“ muß immer berücksichtigt werden, daß bei den Kindern zwei **unterschiedliche Erfahrungszugänge** vorhanden sind und entsprechend mit je verschiedenen Interessen, Fragen und Voreinstellungen gerechnet werden muß:

- Kinder erhalten von Erwachsenen Geld mit dem Auftrag, bestimmte Besorgungen zu erledigen (Einkauf von Lebensmitteln oder Schulbedarf, Abholen von Kleidern aus der Reinigung, Besuch beim Friseur, ...). Der eigene Verfügungsspielraum der Kinder ist dabei äußerst gering: Es liegt fest, was erledigt bzw. besorgt werden soll; es liegt fest (zumindest weitgehend), wieviel Geld ausgegeben werden darf; über Wechselgeld muß abgerechnet werden.
- Kinder verfügen über eigene Geldbeträge (Taschengeld, Geschenke, ...). Die Verfügungsspanne ist allerdings in einzelnen Familien sehr unterschiedlich. Da Erfahrungen mit eigenem Geld aber für die Entwicklung der Fähigkeit, kalkulierte Konsumententscheidungen zu treffen, besonders wichtig sind, ist hier in jedem Fall ein Informationsaustausch zwischen den Eltern untereinander und zwischen den Eltern und dem Lehrer anzustreben. (Vgl. die Ausführungen zum Problemschwerpunkt Eigentum und Besitz, S. 108ff.).

Auf einen weiteren für Grundschüler bedeutsamen Aspekt sei zum Schluß noch hingewiesen: Beim Einkaufen machen Kinder auch **soziale Erfahrungen**. So erleben sie z. B., daß sie von Erwachsenen gerügt werden, weil sie laut, unruhig, hastig, unachtsam gewesen seien oder sich vorgedrängt hätten. Sie erfahren aber auch, daß Erwachsene sich vordrängen und versuchen, beim Einkauf oder an der Kasse vom Supermarkt vor den Kindern bedient zu werden. Oder Kinder fühlen sich unsicher, wenn sie für eine Besorgung in ein unbekanntes Geschäft oder an einen Schalter gehen müssen bzw. wenn sie nach speziellen Artikeln oder nach Preisen fragen müssen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, Kindern zu Verhaltenssicherheit und überlegten Reaktionen zu verhelfen (vgl. Unterrichtsvorschlag S. 122).

3. Neue Güter – neue Bedürfnisse

Wie bereits festgestellt, können sowohl neue technische Entwicklungen zu neuen Bedürfnissen führen, als umgekehrt Bedürfnisse die Entwicklung bestimmter Güter und Dienstleistungen auslösen.

Die Reihenfolge in der Überschrift wurde gewählt, weil für den Grundschüler der Erfahrungszugang zu diesem Problemschwerpunkt in der Regel über die

Werbung erfolgt, die ihn mit neuen Waren bekanntmacht und damit zugleich den Wunsch nach ihnen weckt, verstärkt und in eine bestimmte Richtung lenkt. Das **Problem Werbung und Konsum** ist für Schüler dieser Altersstufe von besonderer Bedeutung, nicht nur weil sie durch die Fernsehwerbung regelmäßig damit in Berührung kommen, sondern auch weil die Beziehungen der Kinder untereinander davon beeinflusst werden.

Wenn z.B. in der Werbung ein neuer Ranzen als leicht, praktisch, sicher und schick angepriesen wird, wird der Wunsch, einen solchen Ranzen zu besitzen, um so größer sein, je mehr andere Kinder ihn bereits besitzen; eventuell auch: je größer das Ansehen der Kinder ist, die ihn bereits besitzen.

Die Wirkung der Werbung und die Bedeutung der angepriesenen Ware in der Kindergruppe stehen in wechselseitiger Abhängigkeit.

Größere Kinder sind u.U. stolz darauf, bereits einen schweren Ranzen schleppen zu können, oder sie ziehen mit Blick auf die noch größeren eine Mappe vor und reagieren entsprechend auf die Ranzenwerbung nicht im gleichen Maße wie jüngere Kinder. Andererseits werden gerade einige Eltern von Schulanfängern die neuen Ranzen anschaffen, und damit wird er in der Kindergruppe bekannt und ggf. attraktiv.

Gerade die Verflechtung eigener Wünsche und Bedürfnisse, der Werbung und der Selbstdarstellung bzw. des Ansehens in der Kindergruppe gilt es bewußt zu machen. In diesem Zusammenhang können dann auch die Methoden der Werbung und ihr Einfluß auf Kaufentscheidungen und -verhalten untersucht werden.

Dabei kann sichtbar werden, daß Werbung oft Bedürfnisse anspricht, die durch das angebotene Produkt nur scheinbar befriedigt werden können (z.B. körperliche und geistige Leistungsfähigkeit und Erfolg in der Schule als Mittel, um für einen bestimmten Saft, ein Vitaminpräparat u.ä.m. zu werben).

Bei diesem Unterricht geht es weder um einen moralischen Appell gegen die „geheimen Verführer“ noch um eine Verurteilung der Werbung, sondern um ein Erkennen ihrer Funktion in unserem Wirtschaftssystem (Bekanntmachen von Produkten, Umsatzsteigerung) und um ein erstes Durchschauen der Werbemethoden, aus dem ein kalkuliertes Konsumverhalten erwachsen soll.

4. Umweltbelastung durch Konsum

Eine Folgeerscheinung der industriellen Entwicklung und des dadurch gesteigerten bzw. veränderten Konsums ist die Umweltverschmutzung (z.B. Zentralheizung bedeutet Luftverschmutzung durch Verbrennungsrückstände; mehr Müll, weil dieser nicht mehr durch private Verbrennung beseitigt werden kann; Entwicklung neuer Verpackungsmethoden und -gewohnheiten hat zu einem sprunghaften Anstieg des Abfalls geführt, der zudem teilweise schwer zu beseitigen ist; ...). Dadurch entstehen Gefahren für den einzelnen wie für die Gesellschaft. Luftverschmutzung, Lärmbelästigung, Gewässerunreinigung bedrohen die menschliche Existenz in solchem Maße, daß private Initiativen

allein nicht ausreichen, sondern gesellschaftliche Lösungen, z.B. durch Gesetze, gesucht werden mußten und müssen.

Darum kann es auch in der Grundschule nicht nur um die Anbahnung eines umweltfreundlichen Verhaltens des einzelnen gehen, sondern auf jeden Fall muß auch eine erste Einsicht in die Notwendigkeit und Interessengebundenheit von Lösungsvorschlägen zum Umweltschutz durch einzelne Gruppen angestrebt werden.

Für Schüler der Grundschule führt der Zugang zum Problem der Umweltverschmutzung in der Regel über Erfahrungen im häuslichen Bereich (Kein Platz mehr in der Mülltonne! Morgen wird der Sperrmüll abgeholt!), aber auch über Erfahrungen im öffentlichen Bereich (In der Schule müssen die Fenster geschlossen werden, weil der Straßenlärm den Unterricht behindert. Auf dem Bach schwimmt lauter Schaum. Wenn der Wind von Westen kommt, stinkt es immer nach Chemie! ...).

Werden solche Erfahrungen im Unterricht aufgegriffen, so geht es darum, **nach Ursachen und Lösungsmöglichkeiten zu fragen**. Im häuslichen und schulischen Bereich kommen dabei einerseits individuelle Lösungen in Frage (Keine Plastiktüten oder Einwegflaschen benutzen; altes Verpackungsmaterial zerkleinern, bevor es in die Mülltonne kommt; ...), aber es wird auch die begrenzte Wirkung solcher Lösungen sichtbar (Den billigen Orangensaft gibt es nur in Einwegflaschen; die Mülltonne reicht trotz entsprechender Zerkleinerungsmaßnahmen nicht; ...).

Hier muß nun weitergefragt werden, z.B. nach den Möglichkeiten und Kosten zusätzlicher Mülltonnen, wobei zugleich deutlich werden kann, daß Müllbeseitigung eine wichtige öffentliche Aufgabe ist. Wenn sich die Gelegenheit bietet, sollten die Schüler durch eine Expertenbefragung und eine Erkundung Kenntnisse und Einsichten über die örtlichen Regelungen, Probleme und Lösungsvorschläge gewinnen.

Eine weitere Dimension wird in der Grundschule wahrscheinlich nur unter günstigen Bedingungen für die Schüler erkennbar werden: Das Problem der Umweltverschmutzung kann heute zwar technisch gelöst werden (z.B. durch Entstaubungs- und Entgiftungsanlagen), diese Maßnahmen erfordern aber sehr hohe Kosten. Wer diese Kosten tragen soll, ist umstritten, zumal die Entscheidung, wer Verursacher und wer Betroffener ist, im Einzelfall große Schwierigkeiten bereitet.

c) Lernziele

- ▶ Eigene und fremde Bedürfnisse sowie Befriedigungsmöglichkeiten beobachten, klassifizieren und die ersten Klassifizierungsversuche erneut problematisieren.
- ▶ Eine Einstellung gegenüber Besitz und Eigentum entwickeln, die den sinnvollen Gebrauch und die kooperative Nutzung, Achtung und Toleranz gegenüber fremdem bzw. gemeinsamem Eigentum und eine differenzierte Einschätzung der Funktion von Besitz und Eigentum ermöglicht, und zwar bezogen auf die konkrete Umwelt der Schüler. (Damit kann auch in ersten Ansätzen ein künftiges Verständnis des Art. 14 GG vorbereitet werden.)
- ▶ Erkennen, daß es sich bei Dingen, die man kaufen kann, um Waren handelt, d. h. um Güter und Dienstleistungen, die eigens für den Verkauf produziert bzw. bereitgestellt werden.
- ▶ An Einzelbeispielen untersuchen, wie bzw. welche Kosten entstehen und wie die Kosten umgelegt werden (Preisbildung, öffentliche Mittel, ...).
- ▶ An Einzelbeispielen untersuchen, inwieweit und mit welchen Mitteln Kaufwünsche und Kaufentscheidungen beeinflusst werden.
- ▶ Unterschiedliche Einkaufsquellen und -bedingungen kennen und an Beispielen deren Vorzüge und Nachteile (für wen, unter welchen Bedingungen) beurteilen lernen.
- ▶ An Einzelbeispielen untersuchen, welche Ursachen und Folgen die Umweltbelastung durch Konsum mit sich bringt und welche Lösungsmöglichkeiten es gibt.

d) Anregungen und Vorschläge zur Entwicklung von Lerneinheiten

1. Erfahrungssituationen

Tauschen, Leihen, Schenken

- „Was schenkst du denn der Karola zum Geburtstag?“
- „Der Peter nimmt einfach meinen Radiergummi!“
- „Was gibst du mir denn, wenn ich dich mit meinem Fahrrad fahren lasse?“

Wünsche und Bedürfnisse

- Weihnachtswunschzettel
- „Ich brauche unbedingt einen Kassettenrekorder!“
- „Darf ich mir noch ein Eis kaufen?“
- „Der Peter hat schon lange ein Fahrrad. Wann kriege ich denn eins?“

Geld, Preise, unterschiedliche Arten der Bezahlung

- „Wieso kosten die Comic-Hefte heute mehr als letzte Woche?“
- „Kriege ich diese Woche ein bißchen mehr Taschengeld? Es reicht nicht!“
- „Guck aber genau, ob es heute keine Apfelsinen im Sonderangebot gibt!“
- „Ich war schon oft beim Arzt (Zahnarzt), aber da habe ich nie was bezahlt!“

Werbung

- „Mensch, hat der Peter einen schicken neuen Ranzel!“
- Werbung in der Schule für den Weltspartag
- „Mutti, ich brauche unbedingt die neue Füllermarke!“
- Zahncreme für blendend weiße Zähne und gegen Karies

Beziehungen zu Erwachsenen

- „Lauf man schnell zum Supermarkt und hol' ...!“
- Erwachsene drängen sich im Geschäft oder an der Kasse vor
- „Wie kannst du dein Taschengeld nur für so unnütze Sachen wegwerfen? Steck es lieber in die Sparbüchse!“
- „Warum kann ich mir denn von meinem Taschengeld nicht kaufen, was ich will?“

Geld als „Zahlungsmittel“ gegenüber anderen Kindern

- Unterschiedliches Taschengeld für den Wandertag
- „Laßt ihr mich mitspielen? Ich schenke auch jedem ein Fußballbild!“
- „Läßt du mich abschreiben (machst du mir die Hausaufgaben)? Dann schenke ich dir auch ...!“

2. Unterrichtsvorhaben

- Weihnachtswünsche (1.)
- Einkaufsspiele (1.)
- Einkauf für einen Obstsalat (1.)
(auch: Besuch auf dem Wochenmarkt)
- Das gehört aber mir! (1./2.)
- Streusalz oder Sand? (1./2.)
- Die Mülltonne läuft über (1.–4., vgl. auch SNT)
- Ich muß ins Krankenhaus! Wer bezahlt das denn? (2./3.)
- Taschengeld für den Wandertag (2./3.)
- Sparen – lohnt sich das? (2./3.)
(auch: Weltspartag, Schulsparen)
- Schöne Welt der Werbung (3./4.)

- Einkaufsfalle Supermarkt? (3./4.)
- Geld – woher, wohin? Zahlungsmittel früher und heute (3./4.)
- Der Familienrat tagt (3./4.)
- Immer Ärger mit dem Taschengeld (3./4.)
(Recht auf Taschengeld? Freie Verfügung über Taschengeld? Wieviel Taschengeld?)
- Wir organisieren einen Weihnachtsbasar (1.–4.)
- Erkundungen in einem Warenhaus (2.–4.)
- Ein toter Bach soll wieder leben (3./4.)
- Umweltschutz gegen Umweltschmutz (3./4.)

3. Beispiele

Bereits im 1. Schuljahr lassen sich Lerneinheiten durchführen, die entweder aus aktuellen Anlässen entwickelt oder vom Lehrer vorbereitet und angeboten werden können; dazu einige Beispiele:

■ Aktuelle Anlässe

1. Vielerorts erhalten die Kinder zur Einschulung oder im Laufe des ersten Schuljahres (zum Weltspartag) von der örtlichen Sparkasse ein Sparbuch mit einem geringen Anfangsguthaben. Das ermöglicht ein Gespräch über Fragen wie:
 - Warum hebt man sein Geld nicht zu Hause auf?
 - Was tun die Sparkassen mit dem eingezahlten Geld?
 - Wo kommen die Sparzinsen her?
 - Warum sind die Borge-Zinsen höher als die Sparzinsen?
 - Was wird aus meinen 20,- DM, wenn ich sie zu Hause bzw. auf dem Sparbuch bis Weihnachten aufhebe?

Hier wird der Lehrer vielfach als Informant die Fragen der Schüler beantworten. Denkbar sind aber auch

- Rollenspiele (Puppenspiele)
 - Gespräche mit einem Experten (eventuell Vater oder Mutter eines Schülers)
 - Klebebilder (Geldmenge).
2. Fibeltexte „Kaufmannsladen“ oder Rechengeschichten veranlassen die Schüler, eigene Erfahrungen und Erlebnisse zu berichten, die z.B. von besonderem Gedrängel in Läden, vom Vordrängen an der Kasse oder vom Zurückstehenmüssen handeln können. Die Aufarbeitung im Gespräch führt zu Fragen nach Ursachen. Zugleich kann in Spielszenen erprobt werden, auf welche Weise sich Kinder in solchen Einkaufssituationen zweckmäßig und erfolgversprechend verhalten können.
In Absprache mit den Eltern kann es sinnvoll sein, alle Schüler mit einem vereinbarten kleinen Geldbetrag einen Einkauf tätigen zu lassen und sie anhand ihres Einkaufs über ihre Erfahrungen berichten zu lassen.

3. Einkauf für eine gemeinsame Mahlzeit (vgl. Unterrichtsvorschlag „Schulfrühstück wie zu Hause“, S. 102ff.).
4. Schülerberichte über den Einkauf von Heften, Malstiften, Zeichenblocks usw. (... gibt es einen Luftballon dazu, ... kriegt man was zum Naschen dazu, ... ist durchgehend geöffnet, gibt es einen Fußgängerüberweg, ... ist der Verkäufer besonders nett, ... haben die Zeichenblocks ein besonderes Deckblatt, ...) bieten Anlaß
 - Gründe für bestimmte Kaufentscheidungen zu untersuchen und zu vergleichen,
 - Qualität und Sonderzugaben zu vergleichen,
 - Gründe für das Bevorzugen eines bestimmten Ladens herauszufinden.
5. Weihnachtswünsche sollten zunächst mit Hilfe von Bildvorgaben (Kataloge, Symbole, Strichzeichnungen) und Wortkarten „notiert“ werden. In einem zweiten Lernschritt können die Kinder dann ihre Wünsche nach Prioritäten ordnen und diese von ihnen gewählte Reihenfolge begründen (im Partnergespräch, im Kreisgespräch oder im Rollenspiel) und sich dabei mit möglichen Gegenargumenten der Eltern auseinandersetzen.

■ Streusalz oder Sand

Durch Aufgreifen von Schüleräußerungen oder durch große Fotos bzw. Zeichnungen können folgende Situationen zum Ausgangspunkt einer solchen Lerneinheit werden:

- Platten auf dem Gehweg sind locker (vom Salzstreuen im Winter)
- Hunde haben umwickelte Pfoten
- Peter ist auf Glatteis ausgerutscht.

In einem Gespräch können die Kinder eigene Erfahrungen erzählen. Im Anschluß kann der Lehrer die Aufgabe stellen, zu Hause (bei den Eltern, beim Hausmeister) nachzufragen, wie und womit die Bürgersteige (eventuell auch die Fahrbahnen) gestreut werden. Die verschiedenen Materialien können mitgebracht und zusammen mit dem entsprechenden Wort (Sand, Splitt, Asche, ...) im Klassenzimmer ausgestellt werden.

Die weitere Auswertungsarbeit wird sich vor allem auf zwei Fragen konzentrieren:

- Welche Vor- oder Nachteile haben die verschiedenen Mittel, mit denen Schnee und Eis beseitigt bzw. Unfallgefahren vermindert werden sollen?

Diese Frage kann zunächst von den Schülern in Teilfragen umformuliert werden, auf die dann, unter Umständen arbeitsteilig, Antworten gesucht werden.

Als Methoden für die Beantwortung der Fragen sind denkbar:

- Beobachtungen (z. B.: Wie lange dauert es, bis die Straße von Schnee und Eis frei ist?),

- vorbereitete Arbeitsblätter, auf denen verschiedene Wirkungen zeichnerisch dargestellt sind, und vor allem
- Befragungen (z.B. Eltern, Nachbarn, aber auch „Experten“ wie den Hausmeister der Schule oder einen Vertreter des Fuhr- und Reinigungsamtes). Durch die Befragung werden auch unterschiedliche Preise für die verschiedenen Lösungen ins Gespräch kommen. Sie sollten durch einfache Schaubilder verdeutlicht werden.

- Wie kann das Problem der Schnee- und Eisbeseitigung durch den einzelnen (privat) gelöst werden bzw. welche anderen Lösungsmöglichkeiten (z.B. öffentliche) gibt es?

Informationen zur Beantwortung solcher Fragen können durch Bildmaterial (Fotos, Zeichnungen) zur Verfügung gestellt oder durch Befragung beschafft werden.

Durch Zuordnung von Argumenten zu Personen, die sie benutzen könnten, kann den Schülern bewußt werden, daß die Lösungen je nach eigenen Interessen unterschiedlich beurteilt werden (z.B. Salz sorgt für schnelle Reinigung, die Autofahrer können schnell fahren, der Matsch bespritzt die Fußgänger, ...; Sand bleibt auf der Straße liegen, ein zweiter Reinigungsgang ist notwendig, ...).

Inwieweit in diesem Zusammenhang auch Probleme angesprochen werden können, die die Kinder nicht direkt beobachten oder überprüfen können (z.B. Grundwasserverschmutzung) muß von den Lernvoraussetzungen der Schüler und den vorhandenen Materialien abhängig gemacht werden.

■ Werbung

Zum Thema Werbung gibt es zahllose denkbare Einstiege und viele erprobte und in der didaktischen Literatur dargestellte Unterrichtsvorschläge, von denen je nach Lernsituation diejenigen ausgewählt werden sollten, von denen eine möglichst starke Motivation für alle Schüler erwartet werden kann. Außerdem ist denkbar und wünschenswert, das Thema mehrfach aufzugreifen und jeweils neue Aspekte zu untersuchen. Auf Absprache zwischen den Fachlehrern sowie auf die Bereitstellung je neuer Materialien und Fragestellungen ist zu achten, wenn Wiederholungen und Überdruß vermieden werden sollen.

- Ein Werbespot aus dem Fernsehen, der von Schülern nachgesungen oder imitiert wird;
- die Werbekampagne für einen neuen Laden am Ort;
- der Sommerschlußverkauf;
- Einkaufstüten mit Firmenaufdrucken, die der Kunde kostenlos bekommt und mit denen er zum unbezahlten Werbeträger wird;
- eine neue Spielzeugmode und vieles andere mehr kann Anstoß sein zu Fragen wie:

- Wodurch sind wir auf die Werbung aufmerksam geworden? (Bekanntheit eines Liedmotivs, Komik eines Ausdrucks, ständige Wiederholung, Farbe, ...).
- Was sagt die Werbung über das Produkt? (Brauchbarkeit, Qualität, Preis, ...)
- Was verspricht die Werbung darüber hinaus? (Kraft, Schönheit, Beliebtheit, Erfolg, ...)
- Warum will ich das auch haben? (Mode, weil es ein Freund hat, weil ein Fußballstar das für gut erklärt, ...)
- Wozu brauche ich das? (Habe ich etwas Ähnliches? Will ich damit etwas bestimmtes tun? ...)

Anhand eines Produktes, das sich die Schüler wünschen, wird es besonders einsichtig sein, Methoden der Beeinflussung zu untersuchen und über mögliche Kaufentscheidungen nachzudenken. Wichtig ist aber auch, daß die Schüler an einem Beispiel aus der Erwachsenenwelt erfahren, daß auch diese sich nicht immer den Werbemethoden entziehen können (oder wollen).

Im Zusammenhang mit einer Ausstellung eigener Arbeitsprodukte oder mit einem geplanten Bazar, bei dem Selbsthergestelltes zum Verkauf angeboten werden soll, wird für die Schüler die Präsentation einer Ware wichtig. Daraus läßt sich die Untersuchung von Verkaufsstrategien als Unterrichtsthema herleiten.

Die Schüler stellen in verschiedenen Läden der gleichen Branche (am einfachsten: Lebensmitteläden, Selbstbedienungsläden) fest,

- wie man durch den Laden geleitet wird,
- in welcher Reihenfolge Waren angeordnet werden,
- in welcher Höhe bzw. Menge bestimmte Waren aufgebaut sind,
- wo Sonderangebote plazierte werden, ...

Nach dem Vergleich von Schülerberichten sollte versucht werden, den Grundriß eines Supermarktes sowie den Weg vom Eingang bis zu den Kassen zu rekonstruieren. Die in diesem Unterricht erkannten Methoden der Beeinflussung können von den Schülern angewandt werden, z.B. bei einem Verkaufsbazar.

■ Preisbildung

Wie Preise entstehen, kann Schülern nur an konkreten Beispielen verdeutlicht werden:

- Besonders hohe Eierpreise in der Osterzeit können auf die Beziehung zwischen Nachfrage und Preis aufmerksam machen;
- In der Erntezeit werden Obst und Gemüse trotz erhöhten Angebots oft nicht entsprechend billiger, weil durch industrielle Verarbeitung (Konserven, Tiefkühlkost) das jahreszeitlich bedingte Angebot aufgefangen werden kann;

- Preisnachlässe kurz vor Schluß des Wochenmarktes lassen erkennen, daß sich ein erneuter Transport der leicht verderblichen Waren weniger lohnt als ein Preisnachlaß;
- Sommer-, Winterschluß-, Räumungs- oder Umbauverkäufe rücken spezielle Formen der Preisbildung ins Blickfeld (Warum werden welche Waren billiger verkauft?).

In diesen Zusammenhängen können den Grundschülern Begriffe wie Einkaufspreis, Lagerkosten, Werbung und Mode einsichtig gemacht werden. Es muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß der an diesen Beispielen erkennbare Mechanismus von Angebot und Nachfrage nur einen Teil der Preisbildung erklärt.

Eine andere Form von Preisbildung, die Schülern bereits durchschaubar ist oder gemacht werden kann, ist die Preisfestsetzung für öffentliche Einrichtungen, vor allem öffentliche Verkehrsmittel, Bundesbahn und Bundespost. Kompliziertere Formen von Preisbildung sind wahrscheinlich in der Grundschule, von Ausnahmen abgesehen, noch nicht zugänglich. Wenn dieses Defizit den Schülern bewußt ist, können die entsprechenden Lernprozesse späteren Schuljahren vorbehalten bleiben.

Um Grundschülern Einblicke in die Preisbildung zu eröffnen, empfehlen sich u. a.:

- Expertenbefragungen aufgrund vorangegangener Preisvergleiche und gezielter Fragestellungen,
- Überlegungen und Erfahrungen rund um die Festsetzung von Preisen für einen Verkaufsbazar,
- Analyse und Vergleich vorgegebener Beispiele (vom Lehrer vorbereitete Lernangebote, sinnvollerweise nach Schwierigkeitsgrad differenziert),
- Erstellung von Schaubildern in Partner- oder Gruppenarbeit, die ein erarbeitetes oder vorgegebenes Beispiel veranschaulichen und als Grundlage eines Klassengesprächs dienen können,
- Pressemeldungen über einen öffentlich verhandelten Fall (z. B. Fahrpreiserhöhung).

Eine solche Lerneinheit baut sinnvollerweise auf Lernsequenzen auf, in deren Mittelpunkt das Tauschen (und damit die Wertproblematik) steht. Fragen der Preisbildung können auch im Zusammenhang mit anderen Lerneinheiten untersucht werden, z. B. im Zusammenhang

- Wochenmarkt
- Einkauf für eine gemeinsame Mahlzeit
- Weihnachtsbazar
- Einkauf im Supermarkt
- Taschengeld für den Wandertag, u. a. m.,

d. h., es bedarf nicht unbedingt einer Lerneinheit „Preisbildung“, sondern die entsprechenden Einsichten können auch auf verschiedene Lernvorhaben verteilt erworben werden.

Hinweise für Lehrer mit speziellen Interessen

Die Rahmenrichtlinien Sachunterricht – Aspekt Gesellschaftslehre sind von den Erfahrungen der Kinder sowie zugrundeliegenden gesellschaftlichen Grundproblemen aus strukturiert. Dieser Ansatz bringt es mit sich, daß eine Vielfalt von speziellen Erziehungs- und Lernproblemen und fachlichen Gesichtspunkten in den Erfahrungsbereichen integrativ enthalten sind, jedoch nicht gesondert benannt und ausgewiesen werden.

Da die Ausbildung der Grundschullehrer seit Jahren stark auf wenige fachdidaktische Schwerpunkte konzentriert ist, erscheint es sinnvoll, fachdidaktische Bezüge in den Rahmenrichtlinien aufzuzeigen und deutlich zu machen, an welchen Stellen dieser Rahmenrichtlinien versucht wird, einen Teilbeitrag zu übergreifenden Erziehungsproblemen wie Gesundheitserziehung und Sexualerziehung zu leisten.

Um die notwendige Kooperation von Lehrern, die in der gleichen Klasse unterrichten, zu erleichtern und zugleich Lehrern mit speziellen Interessen – sei es fachdidaktischer Art, sei es an besonderen Erziehungsproblemen – Hilfen anzubieten, werden nachfolgend einige Hinweise gegeben, wo und in welchen Zusammenhängen solche Fach- bzw. Erziehungsaspekte bei der Arbeit mit diesen Rahmenrichtlinien berücksichtigt werden müssen oder können.

In alphabetischer Reihenfolge werden folgende Stichworte mit Seitenverweisen versehen:

- Elternarbeit
- Geographie
- Geschichte
- Gesundheitserziehung
- Hauswirtschaft/Nadelarbeit/Textiles Werken
- Kunst/Visuelle Kommunikation
- Sexualerziehung
- Technik, Technisches Werken

Elternarbeit

Informationsaustausch und Absprache S. 30, 47, 48, 63, 80, 86, 91, 96, 114, 119

Veranstaltungen für und mit Eltern S. 30, 47, 51, 53, 80

Einbeziehung von Spezialkenntnissen der Eltern in die Unterrichtsarbeit S. 53, 58, 68, 79, 80, 88, 119, 120

Geographie

Jüngere fachdidaktische Ansätze gehen übereinstimmend davon aus, daß im Mittelpunkt geographischer Teile des Sachunterrichts in der Grundschule die Problembereiche raumrelevanten menschlichen Lebens stehen sollen, die die Sozialgeographie mit den sogenannten Daseinsgrundfunktionen zu fassen versucht.

Die Struktur der RR SGL berücksichtigt diesen Stand der didaktischen Diskussion durch die Formulierung der Erfahrungsbereiche:

Sich-erholen	Spielen – Freizeit
Sich-bilden	Zur Schule gehen – Lernen
Arbeiten	Produzieren/Geld verdienen – Arbeiten
Wohnen	Zuhausesein – Zusammenleben/Wohnen
Konsumieren	Tauschen, leihen, schenken, kaufen – Konsum

Die Daseinsgrundfunktion „Kommunizieren“ und „In-Gemeinschaft-leben“ werden in allen fünf Erfahrungsbereichen angesprochen. Entsprechend sind fachlich geographische Aspekte sowohl bei den allgemeinen Zielsetzungen und Fertigkeiten als auch in allen Erfahrungsbereichen integriert:

Struktur und Funktion von Räumen S. 89, 93, 94, 101

Planung eines Wandertages S. 51

Freizeitangebote der Gemeinde/Region, Ferien und Urlaub, Tourismus/
Fremdenverkehr S. 45, 46, 47, 48, 54

Erkundungsprojekte S. 60, 79, 80, 82, 86, 87, 88, 105, 113

Infrastruktur S. 98, 99, 105

Spezielle Fertigkeiten S. 19, 23, 25, 46, 51, 89, 93, 94, 105, 113

Geschichte

Von der traditionellen Entwicklungspsychologie bis zu neueren fachdidaktischen Ansätzen besteht zumindest in einem Punkt Einigkeit: Ein systematischer historischer Unterricht ist in der Grundschule weder möglich noch sinnvoll.

In der Vorbereitung auf zukünftige historische Lernprozesse geht es vielmehr darum, Zeitverständnis (einschließlich einfacher Zeitbegriffe) zu entwickeln und das Gewordensein und die zeitlich-historische Entwicklung an relevanten Beispielen in das Blickfeld und den Fragehorizont der Schüler zu bringen. Entsprechend finden sich Ansätze für historisches Lernen sowohl bei den allgemeinen Zielsetzungen und Fertigkeiten als auch in allen Erfahrungsbereichen.

Gerade im Zusammenhang historischen Lernens erscheint es jedoch notwendig und wichtig, ausgehend von den konkreten Fragen der Schüler neue Lernmöglichkeiten zu entwickeln und zu erproben.

Spielen und Freizeit in der Kindheit der Eltern und Großeltern S. 53

Wie die Schule früher aussah S. 66, 74, 75

Kinderarbeit früher und heute S. 84

Ausstattung von Wohnungen früher und heute S. 97, 101

Historische Abhängigkeit von Arbeitsformen und Produktionsweisen, z. B. von der handwerklichen zur industriellen Produktion S. 78, 81, 101

Gesundheitserziehung

Gesundheit bedeutet – nach der Definition der Weltgesundheitsorganisation – körperliches, geistiges und soziales Wohlbefinden. Dieser Definition entsprechend und von Ansatz dieser RR her ist es falsch, Gesundheitserziehung auf Hygiene zu reduzieren. Vielmehr läßt sich Gesundheitserziehung sinnvollerweise nur durch Integration der beiden Aspekte des Sachunterrichtes in Verbindung mit anderen Lernbereichen leisten.

Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Kindes S. 39, 40, 41, 42, 69
Alltägliche Lebensvorgänge S. 95, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105

Dauer und Gestaltung von Pausen, Gestaltung des Schulfrühstücks, Hygiene.

Erste Hilfe und Sicherheitsmaßnahmen in der Schule S. 67, 68, 102, 103

Gefahren und Sicherheitsmaßnahmen auf der Baustelle S. 87, 88

Medizinische Versorgung, Versorgung von Kranken und Behinderten S. 80, 100, 101, 105, 118

Hauswirtschaft/Nadellarbeit/Textiles Werken

Die drei Bezeichnungen werden hier nebeneinander gebraucht, weil sie – soweit es Nadellarbeit und Textiles Werken betrifft – beide im Grundschulbereich benutzt werden. Hauswirtschaft wiederum kann als übergeordneter Begriff gelten. Hauswirtschaft wurde zwar nie als gesondertes Fach in der Grundschule unterrichtet, aber es gibt sehr positive handlungsorientierte didaktische Ansätze für die Behandlung hauswirtschaftlicher Probleme in der Grundschule, denen diese RR Rechnung zu tragen versuchen. Entsprechende Hinweise finden sich in allen Erfahrungsbereichen.

Im Zusammenhang mit Ernährungsproblemen und Fragen der Technik finden sich weitere Ansätze in den RR Sachunterricht – naturwissenschaftlich-technischer Aspekt.

Hausarbeit, Arbeitsplatz Haushalt S. 78, 79, 84, 102, 104, 105, 116

Alltägliche Lebensvorgänge, früher und heute, in anderen Ländern S. 53, 78, 79, 80, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 112, 113, 116

Einkaufen S. 85, 102, 113, 114, 119, 120

Gemeinsames Kochen und Essen S. 101, 102, 103, 120

Herstellung von Gegenständen, Basteln für den Weihnachtsbazar S. 50, 77, 85, 86

Kunst/Visuelle Kommunikation

Tast- und Hörübungen S. 70, 71, 93

Visualisierung von Informationen S. 18, 23, 24, 25, 26, 54, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 93, 103, 112

Kreative Gestaltung S. 24, 25, 39, 41, 42, 43, 70, 71, 74, 91, 92

Benutzen und interpretieren visueller Informationen S. 21, 22, 23, 24, 25, 26, 47, 54, 73, 74, 88, 93

Werbung S. 26, 27, 47, 54, 118, 121, 122

Sexualerziehung

Soll Sexualerziehung weder auf biologische Aufklärung noch auf Untersuchung geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens reduziert, sondern als Teil der Persönlichkeitserziehung verstanden werden, so kann sie nur durch Integration beider Aspekte des Sachunterrichts im Zusammenhang mit anderen Lernbereichen (z. B. Religion, Sport) verwirklicht werden. Aus diesem Grund wollen und können die vorliegenden RR SGL derzeit nur einen sehr *geringen Teilbetrag* leisten. Nach Fertigstellung aller Rahmenrichtlinien für die Grundschule müssen in Kooperation aller beteiligten Fachgruppen übergreifende Richtlinien erarbeitet werden. Derzeit gelten die gesonderten Erlasse über Sexualerziehung.

- Geschlechtsspezifische Spiele S. 50
- Geschlechtsspezifische Sozialisation S. 57, 70
- Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung S. 101
- Familie T. erwartet ein Baby S. 68, 101

Technik, Technisches Werken

Soll es in der Schule nicht ausschließlich um die Vermittlung von technologischem Wissen und Können gehen, sondern auch um Einsicht in die Entwicklungs- und Verwertungsprobleme von technischen Geräten und Maschinen, so muß Technik auch unter sozialwissenschaftlichem Blickwinkel gesehen und interpretiert werden.

Auch in diesem Bereich können die vorliegenden Richtlinien nur auf mögliche Ansatzpunkte hinweisen und zur Entwicklung von Lernsituationen und Lerneinheiten auffordern, die eine Integration der technologischen und sozialwissenschaftlichen Aspekte ermöglichen.

- Herstellung von Spielzeug, Gebrauchsgegenständen S. 50, 77, 85, 86
- Wohnungseinrichtung, Haushaltsgeräte S. 103, 104
- Abhängigkeit der Arbeitsformen vom technischen Entwicklungsstand S. 82, 103, 104

Verkehrserziehung

Für die Verkehrserziehung gelten eigene Richtlinien. Im Zusammenhang mit dem Sachunterricht – Aspekt Gesellschaftslehre wird Verkehrserziehung vor allem in Zusammenhang mit allen außerschulischen Erkundungen und Vorhaben bedeutsam und muß hier entsprechend beachtet werden.

- Spielmöglichkeiten S. 43, 52
- Teilnahme am Verkehr S. 52, 54, 89 (sowie bei allen Erkundungen)
- Historische Veränderungen S. 53, 98, 99
- Weitere, nicht direkt im Text genannte Bezüge finden sich in diesen Richtlinien in bezug auf die räumliche Wahrnehmung (S. 93ff.), in bezug auf Symbole und Zeichen (in allen Erfahrungsbereichen, z.B. S. 71) und in bezug auf den Schulweg (Erfahrungsbereich 2 und 4).

An der Erarbeitung dieser Rahmenrichtlinien waren beteiligt:

Gertrud Beck, Frankfurt

Wolfgang Günther, Aßlar

Gabriele Schoch-Narten, Frankfurt

Ursula Schwarze, Frankfurt

Bärbel Spremberg, Bad Soden-Salmünster

Brigitte Ueberschär, Darmstadt

Übersicht *

Vorbemerkungen

A. Zielsetzungen

- I. Allgemeine Erläuterungen
- II. Allgemeine Ziele
- III. Fertigkeiten, Fähigkeiten, Verhaltensweisen
- IV. Hinweise zur Organisation des Unterrichts
- V. Erfahrungsbereiche und ihre Bedeutung für die praktische Unterrichtsarbeit

B. Handreichungen für die praktische Unterrichtsarbeit

I. Erfahrungsbereich: Spielen — Freizeit

- a) Allgemeine Erläuterungen
- b) Problemschwerpunkte
 1. Spielen, entdecken, gestalten
 2. Spielregeln
 3. Freizeitangebote
- c) Lernziele
- d) Anregungen und Vorschläge zur Entwicklung von Lerneinheiten
 1. Erfahrungssituationen
 2. Unterrichtsvorhaben
 3. Beispiele
 - Ferien, — ist das langweilig?
 - Planung eines Wandertages
 - Ein aktueller, öffentlich verhandelter Fall
 - Spielen und Freizeit — früher und heute
 - Fremdenverkehrswerbung

II. Erfahrungsbereich: Zur Schule gehen — Lernen

- a) Allgemeine Erläuterungen
- b) Problemschwerpunkte
 1. Beziehungen zwischen Kindern
 2. Beziehungen von Kindern zu Erwachsenen und zur Institution Schule
 3. Entwicklung von Leistungsfähigkeit
- c) Lernziele
- d) Anregungen und Vorschläge zur Entwicklung von Lerneinheiten
 1. Erfahrungssituationen
 2. Unterrichtsvorhaben
 3. Beispiele
 - Ich bin fünf/sechs Jahre alt
 - Zusammenleben in der Schule
 - Konfliktsituationen
 - Verständigungsprobleme
 - Ordnungen und Regelungen
 - Projektvorschlag: Was man über die Schule wissen sollte (Hilfen für Schulanfänger erarbeitet mit einem 3. Schuljahr)

* Diese zweiseitige Übersicht kann abgetrennt und als Lesezeichen für die Rahmenrichtlinien Pr-SGL 79 verwandt werden.

III. Erfahrungsbereich: Etwas herstellen/Geld verdienen – Arbeiten

- a) Allgemeine Erläuterungen
- b) Problemschwerpunkte
 - 1. Wie und wozu Menschen arbeiten
 - 2. Eine der Bedingungen, unter denen Menschen arbeiten: Arbeitsteilung
 - 3. Arbeitsmöglichkeiten in einer Region
- c) Lernziele
- d) Anregungen und Vorschläge zur Entwicklung von Lerneinheiten
 - 1. Erfahrungssituationen
 - 2. Unterrichtsvorhaben
 - 3. Beispiele
 - Arbeitsteilige Produktion
 - Erkundungen und Befragungen
 - Arbeitsplatz Schule
 - Erkundung einer Baustelle
 - Vermittlung mit Hilfe von Medien
 - Wo und was die meisten Menschen in unserem Dorf (unserer Stadt/unserem Stadtteil) arbeiten

IV. Erfahrungsbereich: Zuhause sein – Wohnen

- a) Allgemeine Erläuterungen
- b) Problemschwerpunkte
 - 1. Räume – wie sie sind und wie man sie nutzen und gestalten kann
 - 2. Beziehungen und Regelungen im Zusammenleben der Menschen
 - 3. Wie Menschen in einer Region wohnen und leben
- c) Lernziele
- d) Anregungen und Vorschläge zur Entwicklung von Lerneinheiten
 - 1. Erfahrungssituationen
 - 2. Unterrichtsvorhaben
 - 3. Beispiele
 - Schulfrühstück „wie zu Hause“!
 - Umzug in eine neue Wohnung
 - Familie F. sucht eine Wohnung
 - Wohnprobleme in der Region

V. Erfahrungsbereich: Tauschen, leihen, schenken, kaufen – Konsumieren

- a) Allgemeine Erläuterungen
- b) Problemschwerpunkte
 - 1. Eigentum und Besitz
 - 2. Bedürfnisbefriedigung durch Konsum
 - 3. Neue Güter – neue Bedürfnisse
 - 4. Umweltbelastung durch Konsum
- c) Lernziele
- d) Anregungen und Vorschläge zur Entwicklung von Lerneinheiten
 - 1. Erfahrungssituationen
 - 2. Unterrichtsvorhaben
 - 3. Beispiele
 - Aktuelle Anlässe
 - Streusalz oder Sand?
 - Werbung
 - Preisbildung